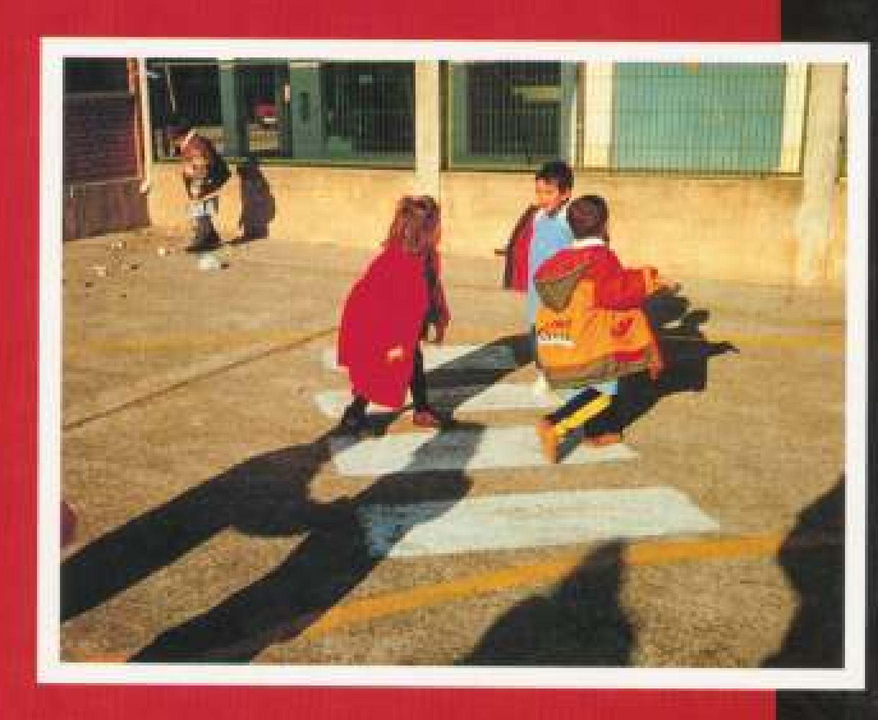
Francisco Javier Escorza Subero

Enseñar a pensar sobre valores sociales



Universidad de La Rioja

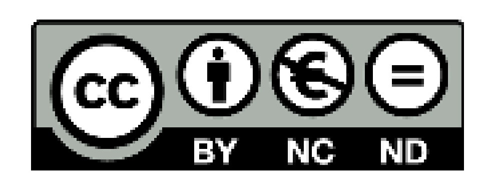
ENSEÑAR A PENSAR
SOBRE VALORES SOCIALES

BIBLIOTECA DE INVESTIGACIÓN
nº 15

Francisco Javier Escorza Subero

ENSEÑAR A PENSAR SOBRE VALORES SOCIALES

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA
Servicio de Publicaciones



publicaciones.unirioja.es
E-mail: publicaciones@unirioja.es

ISBN: 978-84-694-0186-6

Agradecimientos

Quiero destacar, en primer lugar, la importancia que ha tenido la Doctora Mª Gloria Medrano Mir en la realización de esta investigación, y no sólo por el apoyo constante que he encontrado en ella sino porque el influjo de sus ideas sobre "Aprendizaje temprano" provocó que un tema, que ya se estaba trabajando en una dirección diferente, cambiara de planteamientos y se convirtiera en lo que aquí se presenta.

Queremos manifestar nuestro agradecimiento al Colegio público "Aurelio Prudencio" de Calahorra. Tanto su directora como las profesoras de edad infantil nos han ofrecido, desde el primer momento, todo tipo de facilidades en la realización de este estudio.

Los niños con los que se ha trabajado merecen una mención especial. El contacto con ellos ha sido tan gratificante, y hemos aprendido tanto de ellos, que han convertido nuestro esfuerzo en una experiencia inolvidable.

El asesoramiento que nos han prestado los profesores D. Jesús Murillo a nivel estadístico, y D. J. Manuel Escorza en la plasmación de las tablas y las gráficas ha sido inestimable.

F. Javier Escorza Subero.

Índice

Introducción

El tema del desarrollo moral y de la educación de valores sociales ha venido siendo una preocupación constante para nosotros durante los últimos años.

A nivel personal, hemos vivido la experiencia del proceso de transformación que se ha ido operando con el tiempo en los valores sociales y en las relaciones interpersonales. El paso de una convivencia de puertas abiertas, en la que el "nosotros" era connatural, a una forma individualista de intereses personales hizo que existiera siempre en nosotros un cierto desasosiego.

Desde el punto de vista social, vivimos en una sociedad pluralista, cada vez más abierta al influjo de diferentes formas de pensar y de valorar. Este hecho se está produciendo en un contexto en el que prevalecen unos valores éticos competitivos e individualistas. El previsible producto final de la conjunción de ambos elementos ha despertado en muchos ámbitos una alarma social, que hace que cada vez se considere más necesaria la educación en unos valores morales que hagan posible una convivencia justa y de respeto mutuo en una sociedad democrática.

Profesionalmente, el estar trabajando en una Escuela de Magisterio nos obliga a dar respuesta a un tema que cada vez consideramos más necesario. Pensamos que la escuela tiene un importante deber en la educación de valores sociales, tanto por su función educativa como por ser uno de los lugares del entorno del niño donde las relaciones interpersonales son más importantes. La nueva Ley de Educación, al encomendar a la escuela de forma explícita la educación moral de los niños, no hace sino respaldar esta necesidad, y nosotros, como formadores de maestros, nos sentimos obligados a tomar la responsabilidad que nos corresponde.

Empujados por estas ideas surge nuestro trabajo, que intenta poner de manifiesto que los niños inician muy pronto, en la primera infancia, el proceso autónomo de comprensión de normas y valores sociales. Este convenci-

miento nos lleva a sentir la necesidad de iniciar, desde ese momento, una intervención educativa que potencie la capacidad de pensamiento que el niño ya posee, y que nos lleve directamente a optimizar su proceso de desarrollo moral.

El proceso de reflexión que nos ha llevado a trabajar en esta dirección va a ser desarrollado con amplitud, pero, de cualquier forma, vamos a intentar condensarlo de forma breve, para que el lector conozca lo antes posible las ideas que guían nuestro estudio.

En un primer momento, revisamos los diversos enfoques teóricos que existen sobre el desarrollo moral. No se intenta hacer un estudio exhaustivo y completo de los diferentes planteamientos teóricos, cosa que ya han hecho muchos autores, pero sí que nos interesa partir de un marco general de teoría e investigación, de cuya reflexión han ido surgiendo nuestras ideas.

A partir de aquí, nuestro punto de vista, que se desarrolla en el segundo apartado, se adhiere a unas pocas ideas claves, pero que han sido vitales para guiar nuestra presente investigación.

El estudio que realizamos tiene un enfoque cognitivo evolutivo. Estamos convencidos de que el desarrollo moral se organiza en sistemas estables de conocimiento que se producen por medio de la construcción activa del individuo en contacto con la realidad social que le rodea.

Pensamos, así, que el conocimiento de los valores y de las normas se deriva socialmente; que es la interacción con el medio lo que hace posible el desarrollo del conocimiento social y moral, pero entendiéndolo como un proceso a través del cual el individuo va generando modos de comprender el mundo mediante un esfuerzo de pensamiento personal, que va siendo progresivamente más elaborado.

El convencimiento de la importancia que tiene la realidad social, como mediador del desarrollo, nos lleva a defender, con Turiel, que si el medio social está conformado por valores y normas de ámbitos cualitativamente diferentes, éstos deben formar dominios de conocimiento también diferentes. Entre ellos, distinguiremos lo convencional y lo moral como aspectos sociales estructural y conceptualmente distintos.

La revisión de los estudios experimentales que parten de esta distinción de dominios, como podrá comprobarse más adelante, nos lleva a adherirnos a la idea de que esta distinción conceptual se produce desde la primera infancia, hecho que nos hace proponer que es en ese momento cuando el niño inicia el proceso de desarrollo autónomo en el conocimiento de las normas y de los valores sociales, y no en la edad más tardía propuesta por Piaget y por Kohlberg.

Hemos valorado la importancia del medio social, pero defendemos, además, que su relevancia como potenciador del proceso de comprensión de la realidad está en función de su fuerza para despertar la capacidad de pensamiento del niño, y de hacerlo de forma adecuada, de manera que cree en él un nivel de conflicto cognitivo idóneo que le lleve a afianzar su proceso conceptual y a madurar progresivamente hacia estructuras de juicio inmediatamente superiores.

Esto es lo que nos hace estar convencidos de que la acción educativa es uno de los medios más adecuados para conseguirlo, a través de una intervención sistemática fundamentada en despertar y potenciar la capacidad de pensamiento infantil sobre los valores y las normas sociales. Pensamos, pues, que la escuela debe responder a esta responsabilidad que le compete.

Por otra parte, si el niño inicia su proceso autónomo de pensamiento en una edad temprana, durante la primera infancia, ése debe ser el momento más idóneo para iniciar el proceso de intervención. No desarrollar la capacidad de pensamiento, cuando ésta ya existe, no sólo nos lleva a desperdiciar oportunidades de un mejor proceso madurativo, sino a propiciar la pereza mental en los niños, con las repercusiones que esto pueda conllevar.

Estamos convencidos de que el problema del desarrollo moral es complejo, y de que la relación entre el pensamiento y la acción debe ser estudiada teniendo en cuenta diversos puntos de vista, pero también lo estamos de que los niveles de juicio son prioritarios en la explicación de todo el proceso, y de que inciden, de una u otra forma, sobre los diferentes componentes explicativos del problema. Por ello, pensamos que es vital un proceso de intervención, y que éste debe iniciarse lo antes posible, de manera que potencie al máximo las posibilidades de capacidad comprensiva de los individuos sobre los valores y las normas.

Dentro de este contexto conceptual se desarrolla nuestra investigación, que va a constar de tres partes diferenciadas.

En la primera, deseamos confirmar que efectivamente el inicio de la comprensión autónoma de las normas y valores sociales se produce en la primera infancia, y que se manifiesta en la distinción que realizan los niños entre los dominios de conocimiento moral y convencional.

Si bien conocíamos las líneas de estudio seguidas por las investigaciones, no encontramos una forma de medición que pudiéramos utilizar para cumplir esta primera fase de nuestro trabajo. Esto nos obligó a crear una prueba que fuera capaz de poner de manifiesto que el niño pequeño distingue de forma autónoma entre las normas morales y convencionales como dominios de conocimiento cualitativamente diferentes.

Encontrar el inicio del pensamiento autónomo es importante para poder iniciar el proceso de intervención que lo potencie. Esta prueba la utilizamos también para formar los que serán en el futuro el grupo de control y el grupo experimental, con el que se realizará la intervención educativa prevista en la segunda fase de trabajo.

La segunda fase, la más larga y compleja, se centra en la intervención educativa. Intentamos conseguir un método que, siendo atractivo y fácil de poner en práctica, obligue al niño a pensar sobre la realidad social que le rodea, y que, por medio de su proceso de razonamiento mejore su conocimiento de los valores y normas morales y convencionales, a la vez que desarrolla su capacidad de juicio para interpretar de forma adecuada los diferentes conflictos que surgen en la convivencia diaria.

Si bien conocíamos experiencias realizadas con otras edades, no existía un método, o al menos no llegamos a conocerlo, que se acomodara a la consecución de los objetivos que nos proponíamos en una edad temprana, tal como nos interesaba.

De esta manera, nos vemos obligados a construir un método basado en historias próximas a la realidad infantil, con la intención de que sean, sobre todo, historias que lleven al niño a pensar sobre valores y normas sociales. Se plantea como una intervención larga, ya que lo que se desea es que el niño tenga la oportunidad de potenciar su capacidad de razonamiento.

La tercera fase trata de comprobar si el proceso de intervención ha mejorado la capacidad de razonamiento sobre valores sociales de los niños.

De nuevo nos vemos obligados a confeccionar una prueba que pueda poner de manifiesto si existen estas diferencias de razonamiento entre el grupo experimental, con el que habremos realizado la intervención, y el grupo de control.

La aparición o no de diferencias significativas entre ambos grupos nos confirmará la necesidad de una intervención educativa, y de que ésta se realice en la edad más temprana posible.

Ha podido apreciarse que la investigación, en su conjunto, nos obliga a un esfuerzo de creación tanto de las pruebas como de la intervención educativa. Este proceso ha estado salpicado de la necesidad continuada de tomar decisiones ante las diferentes dudas que nos iban surgiendo. A pesar de todo, y aunque no todas ellas hayan sido acertadas, esperamos contribuir a que se conozca un poco mejor la forma en la que se produce en los niños pequeños el desarrollo comprensivo de las normas y valores sociales, y a despertar interrogantes cuya solución ofrezca más luz al tema que planteamos.

Perspectivas teóricas del desarrollo moral

Al abordar el tema de las diferentes perspectivas teóricas que estudian el desarrollo moral, no intentamos hacer un estudio profundo del mismo. Pensamos que ese estudio rebasa las intenciones del planteamiento de nuestra investigación. Sin embargo, tampoco podemos pasar por alto los diferentes enfoques que existen sobre el desarrollo moral, tanto para ubicar nuestro estudio dentro de un contexto más amplio de teoría e investigación, hecho en sí mismo necesario, como para intentar encontrar bases conceptuales que nos ayuden a afianzar las ideas que vamos a considerar importantes en la realización de nuestra investigación.

A pesar de que, como ya se ha hecho ver, nuestro estudio se sitúa dentro de una línea cognitiva, eso no nos impide pensar que un planteamiento serio del tema del desarrollo moral no puede prescindir del resto de los planteamientos teóricos, aunque sea sólo a través de alguno de sus autores representativos. Se considera que todos ellos son complementarios en la explicación del hecho moral, por lo que un reduccionismo excesivo sería empobrecedor.

Por otra parte, si encontramos en ellos elementos de una u otra forma coincidentes, nos estarán indicando la relevancia de los mismos, y la necesidad de tenerlos en cuenta en nuestro estudio. Esto, por supuesto, sin detrimento de que seamos conscientes de las diferencias existentes entre los diversos enfoques teóricos, ya que precisamente la conciencia de dicha diferencia, tal como se espera ir poniendo de manifiesto, es lo que ha propiciado las líneas concretas que guían la investigación.

En el estudio del desarrollo moral podemos distinguir dos perspectivas teóricas claramente diferenciadas:

a) La concepción que considera el desarrollo moral como un proceso de interiorización de normas sociales.

b) El enfoque constructivista, que concibe el desarrollo moral como una elaboración de juicios universales que el individuo va construyendo de forma activa a través de su interacción con el medio.

La distinción principal que se realiza entre ambas perspectivas se fundamenta en la diferente importancia que ambos enfoques teóricos conceden al

desarrollo de los procesos de pensamiento en el estudio del tema moral, quedando así abierta la polémica sobre el papel de los procesos de juicio de las personas no sólo sobre el desarrollo moral, sino también sobre otros elementos relevantes, tal como la conducta moral.

Los teóricos que conciben el desarrollo moral como un proceso de interiorización de normas explican este desarrollo unido a un proceso causal de acontecimientos externos con los que el individuo convive.

Dentro de esta línea de pensamiento, los teóricos del aprendizaje social conciben el desarrollo como un proceso de aprendizaje de los valores y de las normas de conducta socialmente admitidas como aceptables, por lo que se convierte en una teoría que estudia fundamentalmente los mecanismos de adquisición de valores y normas, e intenta demostrarlo a través de estudios empíricos del modo en el que esto se realiza por un proceso de interacción entre el individuo y el medio social, a través de la experimentación de las consecuencias de la propia conducta, y de la observación de las consecuencias de la conducta de los demás.

La teoría freudiana, más difícil de evaluar empíricamente por estar construida básicamente a través del estudio de informes clínicos, concibe el desarrollo como una imposición del medio social sobre el individuo a través de un complejo conjunto de relaciones entre los factores innatos y los que provienen del medio.

Los teóricos cognitivo-evolutivos parten, por el contrario, de una concepción más activa, en la que el desarrollo moral se produce por la construcción de categorías conceptuales que el individuo va adquiriendo a través de su interacción con el medio, llegando así a la adquisición de principios autónomos, fruto de la cooperación social y del respeto hacia los otros. La importancia que conceden al desarrollo cognitivo, al que está subordinado el desarrollo social y moral, hace que defiendan una secuencia universal y ordenada de fases o estadios en el desarrollo moral, frente a la tesis relativista defendida por los teóricos de interiorización de normas.

La conciencia de que la comprensión del fenómeno del desarrollo moral no puede prescindir de los diversos planteamientos teóricos, tal como ya se ha mencionado, nos hará fijarnos también, en nuestro planteamiento, en el enfoque del conocimiento social, que propugna la necesidad de integrar el estudio del desarrollo cognitivo y el desarrollo social. Este enfoque (Rodrigo, 1986) aporta dos direcciones en el conocimiento del razonamiento moral. La primera considera el fenómeno moral como un proceso de toma de decisiones en la que intervienen componentes situacionales además de las formas específicas de razonamiento moral. La segunda, que tiene un especial interés para nuestra investigación, se centra en el estudio de las formas primitivas de

comprensión de los fenómenos morales, que aparecen en edades más tempranas de lo que sugieren las teorías constructivistas.

Esperamos que la exposición de estos diferentes enfoques teóricos que vamos a realizar, aunque, como ya se ha mencionado, no tiene la intención de ser profunda ni exhaustiva, nos sirva para definir cuál es nuestro punto de vista, y el enfoque concreto que se realiza en nuestra investigación.

1. ENFOQUE PSICOANALÍTICO DEL DESARROLLO MORAL

Freud explica su propuesta del desarrollo moral a partir de la supuesta dicotomía que existe entre el individuo no socializado y el sistema social. Esta dicotomía entre el individuo y el grupo se fundamenta en la distinción radical que existe entre la tendencia instintiva del individuo y el interés de la sociedad.

La civilización sirve al doble propósito de proteger a las personas de ellas mismas, a la vez que de defenderse de ellas, ya que la carga instintiva de los seres humanos obliga a la existencia de un sistema de regulación social que haga posible la supervivencia de la civilización.

Desde este punto de vista (Freud, 1924/1968 y 1930/1970), el desarrollo moral es el proceso por el que el estado original del niño, de origen instintivo, es transformado como consecuencia del influjo social, ya que la civilización se asienta en la restricción de poderosos instintos, tales como la sexualidad y la agresividad, que supondrían un serio impedimento para el mantenimiento y perpetuación del sistema social, dados los peligros que plantean una agresividad y una sexualidad sin restricciones.

Puede apreciarse la importancia del conflicto que existe en las relaciones entre el individuo y la sociedad, de ahí que sea necesaria una coerción social para evitar las tendencias antisociales que surgen de los instintos individuales. Tal como afirma Freud (Freud, 1930/1970), en la ontogénesis, las restricciones de los instintos se realizan por medio de una coerción externa, pero es necesario llegar a una internalización del proceso de control ejercido sobre las tendencias instintivas sexuales y agresivas, y este proceso debe comenzar en la infancia, si se quiere que sea efectivo. El elemento que es necesario potenciar, y que va a controlar desde dentro los impulsos instintivos, va a ser el superyó.

Durante la infancia, la interacción entre los instintos sexuales y agresivos provoca un conflicto con el medio social, sentando las bases para la internalización de la moralidad. Dentro del proceso de maduración sexual el niño llega a la etapa fálica (Freud, 1905/1972) en la que establece un intenso vínculo sexual con el progenitor del sexo contrario, con lo que se inicia el conflicto fundamental entre sus impulsos instintivos y las demandas del sistema social, el conflicto de Edipo. En él, el niño no sólo crea un vínculo sexual con el pro-

genitor del sexo opuesto, sino que dirige su agresividad hacia el padre del mismo sexo, a quien convierte en su rival. Dentro de este proceso, el niño desarrolla también un gran temor al castigo del progenitor del mismo sexo, con el que lucha para conseguir el afecto del otro miembro de la pareja. El niño está rodeado de un fuerte sentimiento de ambivalencia por la complejidad del conflicto, ya que, a la vez, siente un fuerte lazo afectivo positivo hacia su rival.

Como el niño constata que no puede satisfacer ni sus impulsos sexuales ni sus impulsos agresivos, resuelve el conflicto dando lugar a uno de los procesos evolutivos fundamentales: suprime el deseo sexual que tenía hacia el padre del sexo opuesto, y lo sustituye por una identificación con el del mismo sexo, al tiempo que suprime los instintos agresivos que sentía.

El sistema de regulación social ha funcionado, ya que el individuo finalmente ha renunciado a sus impulsos instintivos, prohibidos por la sociedad: el tabú del incesto y la agresión dentro de la vida social de la unidad familiar.

El proceso de identificación lleva al niño a incorporar las normas y valores morales de los padres. El superyó, así constituido, pasa a tener dos componentes esenciales: el yo ideal, formado por la incorporación de las normas morales de los padres, y la conciencia, que sería la función del superyó que mantiene el control interno sobre los deseos del yo, al que censura y critica, castigándolo, en su caso, con el sentimiento de culpa (Freud, 1930/1970).

El sentimiento de culpa se convierte así en una autoagresión y un autocastigo por el fracaso del yo en seguir la normas del superyó. De esta manera, las normas morales interiorizadas y el sentimiento de culpa representan el logro evolutivo más importante, al salvar el dualismo inicial entre el individuo y la sociedad.

En este proceso de interiorización de las normas morales, que nos propone Freud, quedaría patente su carácter heterónomo, ya que el superyó, al interiorizar la autoridad de la figura paterna y sus valores, es tan heterónomo como pueda serlo el sometimiento directo a las normas externas.

Sin detrimento de reconocer las ideas generales del pensamiento de Freud anteriormente expuestas, no quiere dejar de buscarse un poco más allá, en un intento de acercarnos a una línea de pensamiento que procure armonizar lo que los diferentes planteamientos teóricos puedan aportar a la problemática del desarrollo y educación moral en la actualidad. Este hecho nos hace intentar aproximarnos al pensamiento de Freud con un prisma más integrador, a la vez que complementarlo con otras ideas psicoanalíticas.

Si bien es cierto que no puede dejar de pensarse en la importancia del superyó y del ello en la teoría Freudiana, tampoco podemos obviar el hecho de que en ella subyace la idea de lo racional. Debe tenerse en cuenta que lo

que intenta la práctica psicoanalítica es fortalecer el yo, haciendo conscientes los conflictos inconscientes, ayudando, de esta forma, a las personas a tomar decisiones racionales a través del conocimiento de sus conflictos y fuerzas irracionales.

Desde este punto de vista, tal como defiende Peters (R. S. Peters, 1984), es posible hacer concordar su práctica terapéutica con su teoría moral. En el fondo podemos encontrar la importancia de distinguir entre una actuación racional, cuando se valoran los hechos y se actúa bajo unas reglas de prudencia, y el hecho de estar a merced del ello, si actuamos de una forma impulsiva, o a merced del superyó, si nos obsesionamos con las exigencias irracionales del principio de autoridad. Esta interpretación daría sentido a las referencias de Freud a la educación para la realidad, a la vez que hacen compatible su práctica terapéutica con su teoría de lo moral.

Podría pensarse, en esta dirección, que en la teoría de Freud lo que encontramos realmente es un profundo estudio de las ocasiones típicas en las que las personas nos vemos desviadas de un control más objetivo y racional, y en las que parece que padecemos una incapacidad para controlar nuestros impulsos guiados por el ello, o nos dejamos guiar por un sentido exagerado y distorsionado en la observancia de las reglas a instancias del superyó, lo que nos impediría una forma más racional de esta observancia. Podemos decir que esta teoría supone un proceso de desarrollo hacia una meta final racional, pero se centra prioritariamente en ofrecer explicaciones especiales de los individuos que quedan atrapados en otras situaciones no racionales en su proceso de desarrollo. De esta manera, además, puede afirmarse que sus planteamientos complementan las aportaciones de otros enfoques teóricos.

Tal como afirma Peters, el concepto que tiene Freud del yo fuerte correspondería a la persona que:

> "no ha quedado fijada en ninguna de las etapas previas, y ha pasado de una forma relativamente suave a una forma más racional de observancia de las reglas de acuerdo con unos principios de orden superior tales como la prudencia, imparcialidad y consideración de los demás..." (Peters, 1984, p. 20).

De cualquier manera, aunque defendamos que Freud lo que hace es centrarse en los individuos que no maduran, bien porque quedan fijados en un período anterior, o porque se ciñen a las normas de una manera exagerada y distorsionada en la formación del superyó, sin que eso suponga una negación de la existencia de un desarrollo hacia una conciencia autónoma, no deja de ser cierto tampoco que Freud no nos ofrece tampoco ideas positivas sobre las condiciones que propiciarían el desarrollo deseable hacia una racionalidad.

En la dirección apuntada anteriormente, nos encontramos otros autores que, sin abandonar los postulados de Freud, avanzan más allá de sus plante-

amientos, llegando a una idea más explícita y satisfactoria de conciencia moral (Pérez-Delgado, García y Gimeno, 1991), dando un paso hacia adelante, que en Freud sólo podía intuirse, hacia una conciencia moral de autonomía.

Así podemos verlo en M. Klein que, coincidiendo con Freud en los aspectos fundamentales, supera sus planteamientos y se aproxima al concepto de una conciencia moral más autónoma al defender la necesidad de que el superyó siga un proceso de maduración que debe culminar con un proceso de interiorización que lleve al individuo a aceptar como propias las normas recibidas de la autoridad externa.

Klein nos explica (M. Klein, 1948) cómo el superyó, que en un principio tiene como función principal la creación de angustia en el individuo, va modificando su carácter haciendo surgir un sentimiento de culpabilidad que estimula los mecanismos de defensa que constituirían la base de una actitud moral. El niño mitiga progresivamente la severidad del superyó y se va abriendo al sentimiento social.

En efecto, una vez que la conciencia alcanza la maduración de la autonomía, aunque sigue ejerciendo su papel sancionador, comienza a orientarla hacia la reparación, en lugar de hacia la autopunición, que surgiría de la conciencia de culpa, hecho que supone una discriminación entre el bien y el mal. De esta manera, el arrepentimiento sustituye a la autopunición, construyéndose una conciencia moral centrada en la lucha contra el mal y en función del bien, más acorde con un pensamiento más personal y autónomo.

Otros psicoanalistas, como O. Fenichel (1971) y Ch. Odier (1968) distinguen también entre el superyó autónomo y el superyó heterónomo, y defienden que sólo el primero se identifica con la conciencia capaz de discernir entre lo bueno y lo malo. El superyó heterónomo sería inmaduro y falso , mientras que el autónomo sería la verdadera conciencia que da lugar a una moralidad madura y responsable, apoyada en razones asumidas por el yo.

Encontramos así, en los teóricos psicoanalíticos, la idea de necesidad de pasar de una situación de heteronomía a una de autonomía como resultado de asumir los valores que los mandatos de la autoridad habían ayudado a descubrir. El yo debe terminar haciendo suyos los principios adquiridos en la fase inicial por medio de una adhesión reflexiva.

Dentro de esta misma línea, no podemos olvidar tampoco las ideas de Erikson que desarrollan el concepto de yo autónomo (E. Erikson, 1950), aportando ideas sobre las condiciones que favorecen o entorpecen su proceso de construcción.

Se considera que los estudios que se hagan en esta dirección pueden suponer un acercamiento entre las teorías psicoanalíticas y cognitivas en el ámbito del desarrollo moral.

2. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL Y DESARROLLO MORAL

En este apartado vamos a centrarnos principalmente en el enfoque del aprendizaje social. Sin embargo, no queremos prescindir de ofrecer otras interpretaciones más extremas de la teoría conductista, que reducen la moralidad a simples respuestas condicionadas, tal como lo hacen Skinner o Eysenk. Al hacerlo, podremos apreciar mejor la evolución en el proceso de interpretación del tema moral de la teoría conductista hacia las formas menos estrictas del aprendizaje social, tal como podremos comprobarlo en autores como Bandura, Aronfreed, Mischel y Hoffman, que comienzan a valorar en sus planteamientos elementos tan importantes como los juicios evaluativos de los individuos.

Según Skinner (1971/1972) la adquisición de la conducta moral es idéntica a la de cualquier otra conducta aprendida. De esta manera, no sólo propone igualar la conducta moral a cualquier otra restricción social, sino a cualquier otro tipo de comportamiento, incluso el de aprender a conducir o tener aversión hacia los alimentos:

> "En "no debes robar" están implicadas importantes contingencias sociales que se pueden traducir como "si quieres evitar el castigo, evita robar" o "robar es malo y las malas conductas se deben castigar". Una afirmación como ésta no es más normativa que "no bebas café, si el café te mantiene despierto, cuando quieras dormir" (p. 109).

Eysenk (1976) explica la conducta moral como un reflejo condicionado. Propone dos alternativas en el control de la conducta.

La primera la denomina "aprendizaje racional", y según ella el hombre tiende a hacer lo que le agrada y a evitar lo desagradable. Si el hombre renuncia en muchas ocasiones a hacer lo que le gratifica se debe al miedo que tiene a las consecuencias que seguirían a sus actos. En esta explicación el miedo es el verdadero controlador de la conducta antisocial, y el individuo cometería hechos antisociales sólo si la inmediatez del deseo no se viera contrarrestada por el miedo al castigo, si éste se considerara incierto o muy aplazado en el tiempo.

En la segunda alternativa Eysenk nos habla de una "conciencia" que nos guiaría al respeto por las normas, una fuerza interna, más potente que el miedo al castigo. Sin embargo, lo que él denomina conciencia no es otra cosa que un condicionamiento. La aplicación reiterada de un castigo en el pasado terminaría ejerciendo de fuerza disuasoria para el individuo, como una reacción condicionada de miedo. Igualmente es de esperar que, por generalización, se extienda el mismo condicionamiento al resto de actividades antisociales. La conciencia moral se formaría así por condicionamiento, y no por un proceso de aprendizaje más complejo.

Los teóricos del aprendizaje social inician una línea de evolución de sumo interés en la importancia que comienzan a dar a los aspectos cognitivos para la adecuada explicación del tema del desarrollo moral, hecho que supone un intento de superación de una de sus principales deficiencias, aunque insuficiente en sus planteamientos. A pesar de esta línea de acercamiento, no deja de ser cierto, tal como Kohlberg afirma (1976/1982) en su valoración de las teorías morales del aprendizaje social, que para estos teóricos:

> "el desarrollo moral es el crecimiento de una adaptación conductual y afectiva a unas reglas morales más que un cambio cognitivo-estructural" (p. 48).

Los presupuestos comunes que podemos encontrar en el enfoque teórico del aprendizaje social son los siguientes (Marchesi, 1984; Rodrigo, 1986; Kohlberg 1976/1982):

- El desarrollo moral es culturalmente relativo por basarse en el aprendizaje de la conducta socialmente aceptable y en la interiorización de las normas y valores del ambiente que rodea a la persona.
- La motivación básica en la adquisición de las reglas y valores se fundamenta en la experimentación de las consecuencias de los propios actos y en la observación de las consecuencias de los actos de los otros.
- No existe un progreso cognitivo-estructural regular y homogéneo en el desarrollo moral, sino, todo lo más, un efecto acumulativo si las condiciones de aprendizaje se mantienen a lo largo del tiempo.
- Existen algunos factores cognitivos que son importantes en la explicación de la conducta moral en una situación dada, tales como capacidad de comprensión de la situación, capacidad de anticipar las consecuencias y expectativas ante la conducta a realizar.

La principal aportación de Bandura (Bandura y Walters, 1963/1974; Bandura, 1977) consiste en la flexibilización que introduce en la teoría conductista al afirmar que el refuerzo no es suficiente para explicar el aprendizaje de nuevas conductas, y poner de manifiesto la importancia del aprendizaje por observación.

El aprendizaje por observación implica la puesta en marcha de procesos mentales por parte del individuo, ya que son los que mediatizan el proceso mismo de aprendizaje de lo observado. Desde este punto de vista, los procesos cognitivos pasan a tener también importancia, y el refuerzo externo deja de ser el detonante prioritario, aunque las expectativas de refuerzo favorezcan, sin duda, el proceso de aprendizaje por observación.

De esta manera, afirma Bandura, el aprendizaje por observación se convierte en un instrumento efectivo para el aprendizaje de las conductas mora-

les, ya que por medio de él se interiorizan no sólo las normas socialmente aceptables, sino que también se aprenden las consecuencias que tienen las diferentes conductas.

En este punto, conviene resaltar que en el aprendizaje por observación resultan relevantes no sólo las conductas en sí mismas, el modelo que las realiza, y las consecuencias observadas, elementos que ciertamente son importantes, sino que también lo son las características del observador en diferentes variables, tanto de personalidad como cognitivas.

Si bien Bandura no reconoce la existencia de estadios evolutivos estables en el desarrollo moral, sí que admite una cierta tendencia evolutiva en la que el niño progresa desde el control de su conducta por las consecuencias externas de sus actos a un control más interno de las mismas:

> "Pero, además, para que se consiga una correcta socialización es necesario que los controles simbólicos e internos vayan sustituyendo gradualmente a las sanciones y las demandas externas. Una vez que los individuos han adoptado criterios de conducta, sus autodemandas y autorrespeto actúan como guías y disuasores principales" (Bandura, 1986/1987, p. 517).

En una línea similar encontramos las ideas de Aronfreed que, partiendo de que el aprendizaje se produce por imitación, insiste también en la necesidad de admitir que es imposible el aprendizaje por observación sin pensar en la mediación del proceso cognitivo. Los procesos cognitivos son imprescindibles en los procesos de internalización.

Su revisión de estudios experimentales (Aronfreed, 1969) nos muestran hechos como que la utilización de refuerzos negativos tenía mejores efectos si a la vez se actuaba sobre las estructuras cognitivas de los niños a través de explicaciones de la situación y de las consecuencias de su conducta.

En sus estudios sobre las reacciones de los niños ante las transgresiones (Marchesi, 1984; Pérez Delgado y García Ros, 1991) Aronfreed nos muestra cuatro tipos de respuestas diferentes, que se sitúan en un continuo externo-interno. La reacción dirigida por el castigo, y la confesión, como forma de reducir la ansiedad, serían expresiones de orientación externa. La autocrítica y la reparación son respuestas de orientación interna.

El análisis que Aronfreed realiza nos da a conocer la tendencia de todos los individuos a utilizar preferentemente uno de estos cuatro tipos de respuesta, y que la que se realiza está en función de la técnica bajo la que se ha sido educado. Una educación basada en regañar y castigar llevaría al niño hacia una orientación externa, y una educación basada en el razonamiento lleva al niño a reacciones más interiorizadas ante las transgresiones.

Desde la perspectiva del aprendizaje social, el punto de vista de Mischel tiene también un gran interés (Mischel y Mischel, 1976; Mischel, 1973).

Mischel se opone a la idea de que los individuos posean unas disposiciones generales, como atributos estables de la personalidad, que son la causa principal de las tendencias que cada persona tiene hacia unas conductas determinadas. En contra de esto, defiende la importancia de las situaciones como determinantes de la conducta, pero recalcando que los individuos no son organismos vacíos, sino que existen variables personales, dependientes de su pasado, que les llevan a interpretar las situaciones y a mediatizar su conducta. Estas variables son los procesos cognitivos de cada persona.

Sin embargo, el reconocimiento de las variables cognitivas no le lleva, al igual que ocurría con los autores anteriores, a la aceptación de una secuencia de estadios evolutivos en el desarrollo moral, dada la falta de homogeneidad de las conductas de los individuos ante diversas situaciones. Estas diferencias sólo pueden explicarse en función de la historia del aprendizaje social que cada una de las diferentes personas hemos realizado.

A pesar de todo (Marchesi, 1984. Pp. 361-62), la no aceptación de la noción de estadios no supone para Mischel que el desarrollo sea totalmente diferente entre unas personas y otras. Admite la posibilidad de encontrar una secuencia relativamente universal de índices de moralidad en la evolución que se produce en las distintas edades, debido tanto a los cambios que ocurren en el desarrollo de las competencias cognitivas, como a las prácticas de socialización en las que son educados los niños.

Según Mischel, el crecimiento de las competencias cognitivas hace que el niño deje de fijarse en las consecuencias inmediatas de sus actos y en justificaciones concretas, y centre más su atención en reglas de conducta más generales y en una mayor autorresponsabilidad. De la misma forma, los padres tienden a ser más razonadores y a basarse en principios abstractos a medida que el niño avanza en sus habilidades verbales y cognitivas.

Dentro del aprendizaje social uno de los temas más representativos en el ámbito moral es el de la conducta prosocial.

Somos conscientes de que es un tema estudiado por muchos autores, como el mismo Aronfreed (1968), los estudios transculturales de Whiting y Whiting (1975), Staub y sus estudios del influjo de las prácticas educativas (1975), entre otros. Sin embargo, hemos elegido a Hoffman porque, además de ser suficientemente representativo, tiene un interés específico para nuestros planteamientos.

Para Hoffman (1975) en los actos de ayuda a los demás sin la búsqueda de beneficio personal están implicados dos componentes: un componente cognitivo, que nos permite interpretar los sentimientos y pensamientos del otro, y

un componente afectivo de sentimiento ante su situación. Ambos elementos están íntimamente relacionados, ya que la respuesta afectiva está en dependencia de la capacidad para inferir el estado anímico del otro.

Según Hoffman (1978), la conducta espontánea de ayuda y de compartir se ha observado en niños muy pequeños, y nos ofrece su interpretación evolutiva sobre el fenómeno empatía. Para él la experiencia empática depende del nivel en el que el sujeto conoce a los demás, de manera que el adulto o el niño mayor, cuando es estimulado empáticamente, percibe de alguna manera lo que el otro siente, mientras que el niño pequeño puede sentirse estimulado empáticamente sin este conocimiento.

Defiende (Hoffman, 1983), al menos, cuatro estadios en el desarrollo de la captación cognitiva de los demás, y, dentro de ellos, nos resulta de interés lo que nos dice a partir del tercer nivel:

> "... hacia los dos-tres años, una conciencia rudimentaria de que los otros tienen estados internos independientes -el primer paso de la adopción de roles-; hacia los ocho-doce años, la conciencia de que los otros tienen entidades personales y experiencias vitales más allá de la situación inmediata" (p. 28).

La capacidad humana de empatía, según Hoffman, se combina con la conciencia cognitiva de los demás, y de cómo afecta a los otros la propia conducta, lo que dará como resultado una motivación interna para tener en cuenta a los demás.

La revisión de diversas investigaciones lleva a Hoffman a afirmar que algunas de las experiencias que más contribuyen tanto a la socialización de los individuos como a su conducta moral prosocial serían las siguientes (Hoffman, 1983):

a) La adopción de roles recíprocos, especialmente con los compañeros, incrementa la sensibilidad del sujeto hacia los actos internos activados en los demás por la propia conducta; ponerse en el lugar del otro ayuda a conocer los sentimientos de éste en respuesta a la propia conducta.

   Resalta la importancia de la influencia de los compañeros, que va aumentando con la edad, y hace referencia a la importancia que Piaget atribuye a la interacción entre iguales. Indica también la necesidad que existe de hacer investigaciones sobre el papel ejercido por los compañeros en la socialización temprana.

b) Las prácticas educativas y disciplinarias de los padres. Hoffman resalta la importancia del componente inductivo sobre el desarrollo moral de los niños. El contenido inductivo influencia enormemente los procesos cognitivos y afectivos del niño. Las ideas presentadas en inducciones se codifican en la memoria semántica y son retenidas durante largo tiem-

po, mientras que los detalles del contexto en el que se originaron se olvidan pronto. Con el tiempo, al faltar un referente externo claro, el niño vive estas ideas como si hubieran partido de él.

c) El bienestar emocional de la persona. Los niños emocionalmente seguros y con confianza en sí mismos tienden a tener con mayor probabilidad conductas prosociales. Ofrece la explicación de que al no tener el niño una preocupación clara por sus propios problemas lo deja abierto a responder a las necesidades de los demás.

d) Importancia de los medios de comunicación, especialmente la televisión. Opina que la televisión ha pasado a ser una fuerza significativa tanto para la socialización como para la aparición de conductas en general, sean estas agresivas o prosociales. Reconoce, de cualquier forma, la necesidad de investigaciones que pongan de manifiesto la fuerza de sus efectos en función de las múltiples variables que intervienen.

Hoffman nos dice que existen tres procesos de interiorización moral (1983, pp. 30-32):

– Socialización dependiente de la acción disciplinaria y principio de autoridad.

– Desarrollo de la capacidad de empatía y de adopción de roles.

– Capacidad de procesar cognitivamente las informaciones que son discrepantes con las ideas morales propias para construir nuevos puntos de vista. Sería propio, sobre todo, de la edad adolescente, que da importancia a los valores intelectuales.

Aunque estos tres procesos parecen sugerir una idea evolutiva, según él no son estadios de desarrollo, ya que pueden desarrollarse con independencia, y ser o no ser complementarios. Los considera más como tres componentes diferentes de la orientación moral.

Aunque no podamos dejar de reconocer el avance que supone la mayor relevancia que comienza a darse a los procesos cognitivos en relación a los enfoques conductistas más extremos, y que valoremos ciertos apuntes de interés para nuestro estudio, y sobre los que volveremos más adelante, que tienden a considerar la necesidad de una intervención temprana, tal como hemos visto en Hoffman, no deja de ser cierto que el enfoque del aprendizaje social concede una excesiva importancia a la modelación externa y al influjo del grupo en la explicación del desarrollo moral, hecho que les lleva a una concepción pasiva del sujeto en su proceso de desarrollo.

Kohlberg afirma (1984/1992, pp. 43-47 y 111- 180) que todos estos planteamientos teóricos tienden a ser relativistas sociales, lo que les lleva a no encontrar una conducta internamente dirigida. Debido a esto considera nece-

sario salirse de la relatividad cultural y defender la existencia de valores morales universales para llegar a entender el desarrollo como una secuencia invariante.

Kohlberg valora el hecho de que teóricos del aprendizaje social, como Aronfreed y Bandura, reconozcan los componentes cognitivos en la adquisición de valores por medio de la imitación, pero cree que fracasan en sus planteamientos al no poder identificar los estadios del proceso imitativo, es decir, las reorganizaciones radicales que se van produciendo debido a los cambios sucesivos de su estructura cognitiva; de ahí que no arrojen luz sobre ningún proceso de internalización que no sea el de los procesos generales del reversible aprendizaje que se da en situaciones específicas.

3. ENFOQUE COGNITIVO EVOLUTIVO

Los presupuestos básicos del enfoque cognitivo evolutivo parten de principios totalmente diferentes a los del aprendizaje social.

Para estos teóricos el sujeto es un ser activo que construye su propio proceso de desarrollo. Entienden el desarrollo moral como la elaboración de principios autónomos de justicia , fruto de la cooperación social, del respeto a los derechos de los otros y de la solidaridad entre los individuos.

Al igual que ocurre con el desarrollo lógico, el individuo crea a lo largo de su vida constructos explicativos de tipo interno de las situaciones sociales en una forma ordenada de fases o estadios. Estas fases hay que entenderlas como un todo estructurado con una secuencia invariante, que es universal, y que implica diferencias cualitativas en el modo de pensar.

3.1. Jean Piaget

Piaget expuso sus ideas sobre el desarrollo del juicio moral en su libro "*El criterio moral en el niño*" (1932). A pesar de ser uno de los primeros temas que emprendió, y uno de los pocos que no volvió a retomar, se ha convertido en fuente de numerosas investigaciones.

Sus planteamientos ponen a prueba las ideas de Durkheim (1925), para quien la esencia de la educación moral consiste en enseñar a los niños a obedecer las reglas morales de la sociedad adulta. Piaget se mostrará de acuerdo con Durkheim en que la primera experiencia de las reglas sociales se basa en el respeto unilateral, pero se opone a él al demostrar que el niño evoluciona hacia una moral de autonomía.

Piaget explora en los niños tres ámbitos concretos a través de dilemas hipotéticos: los juegos de reglas, la presión adulta y el realismo moral por medio de historias sobre la torpeza, el robo y la mentira, y la noción de justicia. A partir de ellos comprueba que el desarrollo moral está en dependencia del desarrollo cognitivo, y que está sujeto a un proceso evolutivo en el que las interacciones con el grupo de iguales juega un papel significativo al abrir al niño a la noción de justicia.

A nivel evolutivo establece dos fases básicas en el desarrollo moral, más un período intermedio. Sus características básicas serían las siguientes:

a) Fase de heteronomía.

- Lo bueno y lo malo está definido absolutamente por lo que los adultos aprueban o castigan.
- Existe el realismo moral: valor absoluto de las normas como valores en sí mismos, con carácter sagrado e inmanente.
- Valoración de las consecuencias por encima de las intenciones.
- Concepto de justicia inmanente.

b) Fase intermedia.

- Facilita el paso de la heteronomía a la autonomía por medio de la disminución del valor absoluto del adulto, y el aumento de la importancia del grupo de pares.
- Idea de igualitarismo radical, por encima de la autoridad.
- Cede la idea de realismo hacia un cierto relativismo.

c) Fase de autonomía.

- Capacidad de pensar por uno mismo, tomando en cuenta los variados puntos de vista de los demás.
- Moral de mutuo respeto basada en la igualdad y reciprocidad plena.
- Concepto de justicia razonable, que se adapta a las peculiaridades de cada caso concreto. Se tienen en cuenta las intenciones y las circunstancias que concurren.
- Está unida a la autonomía intelectual, social y afectiva dependiente de la aparición de las operaciones formales.

El paso de una fase a otra supone el cambio de concepción de una moralidad absoluta y egocéntrica a una moralidad relativa, en la que el niño es capaz de situarse en la perspectiva de los otros. La cooperación entre iguales y el respeto mutuo son factores determinantes en la evolución hacia la autonomía moral.

Los puntos de vista de Piaget han guiado numerosos estudios experimentales. A partir de ellos puede afirmarse que Piaget acierta al describir el desarrollo moral como un cambio de una moralidad de heteronomía a una de autonomía, pero el paso de uno a otro supone un proceso evolutivo que no tiene en cuenta, por lo que puede decirse que Piaget acierta en la dirección del proceso, pero que es incompleto en su explicación (Díaz Aguado, 1990).

Puede también afirmarse que Piaget simplifica excesivamente la importancia de la interacción social en el proceso de desarrollo, ya que considera la relación con los adultos como fuente de heteronomía, y la interacción con los iguales como fuente de autonomía. Al hacerlo así, pierde de vista que el proceso de relación entre los grupos de niños puede favorecer no sólo la autonomía moral, sino que también puede exigir por la fuerza la conformidad con las normas, por lo que estaría transmitiendo al niño un mensaje igual que el de los adultos. (Weinreich-Haste, 1982).

De la misma manera (Lickona, 1977), aunque precise de más estudios experimentales que comprueben la relación entre las normas educativas de los padres y la madurez del juicio moral, explica que las prácticas educativas razonadoras de los padres correlacionan positivamente con el afianzamiento de un pensamiento autónomo, mientras que las prácticas autoritarias lo hacen negativamente.

A nivel metodológico sólo quiere hacerse referencia a algo que para nosotros va a ser importante, y que retomaremos posteriormente con amplitud. Piaget no se plantea si los niños pequeños conciben la obediencia a la autoridad como algo bueno, independientemente del contenido de los mandatos. Turiel (1983) , sin embargo, encuentra que los niños pequeños juzgan como malas las directrices provenientes de las personas con autoridad que violan reglas de tipo moral, y no se consideran de este modo las que infringen hechos convencionales.

3.2. Lawrence Kohlberg

La obra de Kohlberg sobre el desarrollo moral es sin duda la más extensa y profunda que existe. Es punto de referencia de casi todos los estudios que se realizan en la actualidad. El mismo Kohlberg es el mayor revisionista de sus planteamientos, tal como puede apreciarse en la síntesis en tres volúmenes de su pensamiento, a través de los cuales puede observarse la gran amplitud de su obra, que incluye los planteamientos filosóficos del desarrollo moral (Kohlberg, 1981), el desarrollo del juicio moral (1984/1992), y los planteamientos educativos (síntesis en preparación, aunque presente en muchas de sus obras).

De esta manera, aunque en cierta medida sus estudios pueden ser considerados como una extensión y profundización del libro temprano de Piaget, de

hecho va mucho más lejos, no sólo por la amplitud de temas que incorpora, sino también por su explicación del desarrollo del juicio moral, al introducir en su teoría el concepto de estadios que Piaget aplicó en el campo de las categorías lógicas, y en su extensión de la idea de desarrollo a todo el ciclo vital.

Kohlberg se preocupa principalmente por el estudio de las transformaciones estructurales que los individuos van construyendo progresivamente a lo largo de su proceso de desarrollo. Estudia este proceso a través de la evolución del concepto de justicia, de la forma en la que el individuo la construye y matiza a lo largo de su proceso madurativo.

Crea así su teoría del desarrollo en estadios del juicio moral, que implican diferencias cualitativas en el modo de pensar , siguen una secuencia invariante y son universales.

Para Kohlberg (1976/1982) existe un paralelismo entre el desarrollo lógico y el desarrollo moral, ya que:

> "el razonamiento moral es claramente razonamiento, y el que haya un razonamiento moral avanzado dependerá de que haya un razonamiento lógico avanzado" (p. 34).

El estadio lógico en el que se encuentra el individuo limita las posibilidades de su desarrollo moral, debiendo entenderse que si bien el desarrollo lógico es una condición necesaria, no es una condición suficiente. Como Colby y Kohlberg demuestran (1987), muchos individuos están en un estadio lógico más alto que el desarrollo moral correspondiente, pero no hay ninguno que esté en un estadio moral superior a su estadio lógico.

Además del nivel de desarrollo lógico, para comprender el desarrollo del juicio moral hay que tener en cuenta la importancia que posee el nivel de percepción social, o de adopción de roles, que describe la manera en la que la persona ve a las otras personas, e interpreta sus pensamientos y sentimientos (Shelman, 1976/1989).

Al igual que ocurre con la lógica,

> "el desarrollo de un estadio de percepción social es anterior al estadio paralelo del juicio moral, o por lo menos más fácil" (Kohlberg, 1976/1982, p. 34).

Puede hablarse de la existencia de una secuencia que va desde la percepción lógica a la social, y de ésta al juicio moral, convirtiéndose cada una de ellas en condición necesaria, aunque no suficiente, de la siguiente. Colby y Kohlberg (1984) han observado que los individuos que se desplazan hacia arriba en sus programas de educación moral tienen ya previamente una capacidad lógica y, con frecuencia una capacidad de adopción de roles propias del estadio de juicio moral más alto al que acceden.

Desde la perspectiva mencionada puede entenderse la importancia que tiene para Kohlberg la adopción de perspectivas sociales y el conflicto cognitivo como motores del desarrollo moral, y aquí es donde la influencia del ambiente cobra su importancia, ya que a través de él surgen las oportunidades para adoptar diferentes perspectivas sociales, e igualmente es la fuente de conflicto cognitivo, que surgiría bien por la exposición a situaciones en las que hay que tomar decisiones que provocan contradicciones internas en la estructura del propio razonamiento, bien por la exposición a otras personas significativas cuyo razonamiento discrepa del propio.

Si bien es cierto que cuando Kohlberg nos habla de la importancia de la estimulación ambiental valora, sobre todo, al igual que lo hace Piaget, las relaciones entre iguales por encima de las de los adultos como fuente de adopción de roles y de conflicto cognitivo, no es menos cierto el importante valor que atribuye al medio social en general.

A este respecto, nos parece importante citar lo que él mismo afirma:

> "Para comprender los efectos del medio social en el desarrollo moral, debemos considerar hasta qué punto el medio brinda al niño oportunidades de adopción de roles. Las variaciones en las oportunidades de adopción de roles están en función de la relación del niño con su familia, el grupo de individuos en su misma situación, su escuela y su estatus social en la estructura económica y política más amplia de la sociedad.
>
> Con respecto a la familia, la disposición de los padres a permitir o fomentar el diálogo sobre temas de valores es uno de los determinantes más claros del avance en el estadio moral de los niños... No sólo es necesaria la participación, sino también la reciprocidad en la adopción de roles. Si, por ejemplo, los adultos no toman en consideración el punto de vista del niño, el niño puede no aceptar o adoptar el punto de vista del adulto" (Kohlberg, 1976/1982, p. 49).

Afirmaciones como éstas nos hacen pensar en la importancia no tanto del quién de las relaciones sociales, sino del cómo de las mismas, de manera que el respeto mutuo puede ser fuente importante de adopción de roles y de conflicto cognitivo, cualquiera que sea el nivel en el que las relaciones sociales se establezcan.

3.2.1. *Los niveles y estadios del desarrollo moral*

Kohlberg describe una secuencia evolutiva del desarrollo moral con tres niveles diferentes, cada uno de los cuales comprende dos estadios. El método que utiliza para determinar los diferentes niveles y estadios consiste en el planteamiento de dilemas , a través de los cuales intenta descubrir el proceso de

razonamiento de los individuos, y definir las diferencias cualitativas que distinguen cada una de las etapas de la secuencia evolutiva.

En la definición que hace de los estadios hay que tener en cuenta dos elementos que, si se pierden de vista, nos llevan a una inadecuada comprensión de los mismos:

- La distinción que existe entre forma y contenido. El contenido de las respuestas del sujeto no es significativo, ni nos lleva al pensamiento "real" de una persona. La forma o estructura del razonamiento del sujeto es la que nos ofrece su verdadero proceso de pensamiento, y es lo que resulta significativo a la hora de definir los niveles (Medrano, C., 1987).
- El estadio es un punto de equilibrio ideal, y las personas no son estadios. La persona está normalmente en un proceso de transición evolutiva, y el definirla en uno de los estadios sólo significa que ese es su modo de razonamiento más común, pero no exclusivo (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979/1984).

Los niveles de desarrollo implican una forma de relación diferente entre el yo y el sistema de normas y expectativas de la sociedad. En el nivel preconvencional el individuo no llega a entender las normas sociales convencionales, para él las normas y expectativas sociales son algo externo a sí mismo. El término convencional significa conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas sociales ; el individuo, en este nivel, se identifica con las reglas y expectativas de los otros por poseer el sentimiento de un nosotros social. El nivel postconvencional es el propio de las personas que enfocan los problemas morales desde una perspectiva superior al de la sociedad, buscando los principios sobre los que se debe basar cualquier sociedad humana regida por la idea de justicia.

La descripción general detallada de los diversos niveles y estadios de Kohlberg y sus contenidos (Kohlberg, 1976/1982 y 1984/1992) rebasa las intenciones de nuestro estudio, además de que es fácilmente asequible a través de la mayoría de los teóricos del desarrollo moral.

Dada la edad en la que se realiza nuestra investigación, y el planteamiento que seguiremos al exponer nuestro punto de vista, vamos a centrarnos en el examen de los primeros estadios del desarrollo. Para hacerlo seguiremos la descripción de los mismos que Kohlberg realiza en la obra que representa la síntesis de sus ideas (1984/1992, pp. 571-587).

3.2.1.1. *Estadio 1: moralidad heterónoma*

La moralidad en este estadio es heterónoma en el sentido piagetiano, es decir, lo que hace que algo esté mal está definido por la autoridad, y no por la cooperación entre iguales.

La perspectiva es la de un realismo moral ingenuo, en el que la bondad o la maldad de una acción se ve como una cualidad real, inherente e incambiable del acto mismo, como cualquier otra cualidad de los objetos. El castigo se ve como importante porque se identifica con la acción inadecuada, a la que sigue necesariamente.

Existe ausencia de conceptos como merecimiento o intencionalidad, a través de las cuales pueda evaluarse si las circunstancias particulares alteran el significado moral del acto. Las operaciones de equidad y toma de rol están ausentes a causa de la naturaleza egocéntrica y heterónoma de este estadio de razonamiento.

Las normas son reglas concretas y tienen un carácter de universalidad:

> "en el sentido de que una regla o norma se generaliza y no admite excepciones, con la posible excepción de las autoridades que crean y refuerzan la norma y la regla" (p. 557).

La justicia distributiva se basa en una estricta igualdad y no se tienen en cuenta consideraciones de necesidad o merecimiento. Si interviene la autoridad, la justicia se guía por la obediencia heterónoma y el respeto a la autoridad.

La justicia correctiva se basa en la estricta reciprocidad, y no incorpora circunstancias moderadoras tales como la intención. Es característica la noción de justicia inmanente, en la que el castigo se da necesariamente como una consecuencia automática de la transgresión.

La justicia conmutativa nos lleva a la necesidad de seguir las reglas definidas desde fuera. Otra razón para seguir las reglas es evitar el castigo que inevitablemente surge de la transgresión de las mismas.

3.2.1.2. *Estadio 2: moralidad individualista instrumental*

Se caracteriza por una perspectiva individualista concreta. Existe la conciencia de que cada persona tiene sus propios intereses , y de que estos pueden entrar en conflicto. Se desarrolla, así, una relatividad moral al entender que diferentes personas pueden tener también diferentes y válidas justificaciones para sus reclamaciones. Hay un reconocimiento de que existe más de una perspectiva en una situación, lo que lleva a la legitimidad moral para perseguir los propios intereses. Lo moralmente correcto sería relativo a la situación concreta y a la perspectiva que el autor tiene sobre la situación.

Las acciones buenas y malas no tienen un valor inherente en este estadio , excepto porque representan unas expectativas de derecho que el individuo mantiene psicológicamente según sus intereses y necesidades. La equidad en

el estadio 2 se centra en las necesidades, y no en las intenciones. De cualquier forma, aunque puede decirse que las perspectivas están equilibradas en el sentido de que el yo puede entender las necesidades del otro, no están equilibradas en el sentido de tener en cuenta el conflicto entre perspectivas. Así, el sentido de la universalidad de las normas tiende a aparecer como necesario para limitar la desviación de las normas por parte de las personas autointeresadas. Si se permite que uno se desvíe de la norma podría haber muchos que se desviaran de la misma, y esto atacaría el principio del intercambio justo: "El juez debería castigar a Heinz, porque si no lo hace, otros podrían intentar salir libres del castigo por robar".

Si bien no se tiene la intención de abordar el resto de los estadios de Kohlberg, quiere hacerse referencia, por el interés que puede tener para nosotros posteriormente, al equilibrio de perspectivas que aparece en el estadio 3, y que se refleja en lo que él denomina "Regla de Oro", que aparece por primera vez en este estadio, y que expresa la idea de que algo está bien o es justo desde el punto de vista de uno mismo si puede aceptarse como correcto o justo desde el punto de vista del otro . Como prescripción positiva sería "haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti", y como prescripción limitada se mostraría en el hecho de que si se está en desacuerdo con el punto de vista del otro, no se considera que el pensamiento del otro le obligue a uno.

3.2.2. *La educación moral en Lawrence Kohlberg*

Si bien se va a dedicar un apartado específico a la educación moral, inevitable en nuestra investigación por proponerse en ella una intervención educativa específica en una edad determinada, queremos adelantar algunas de las ideas de Kohlberg por la especial transcendencia que tienen en nuestros planteamientos, siendo conscientes de que la visión que vamos a dar de momento está muy centrada sólo en algunas ideas, para nosotros especialmente significativas.

Adelantamos ya que compartimos fundamentalmente su propuesta educativa, y el compartirla es precisamente lo que nos lleva a plantearnos la revisión de alguna de sus ideas, tal como se verá en la evaluación que hacemos de su teoría.

La educación moral en L. Kohlberg se fundamenta en la estimulación de dos elementos que él considera claves para optimizar el proceso de desarrollo: el conflicto cognitivo y la capacidad de asumir roles (Kohlberg y Turiel, 1971/1981; Hersh, Reimer y Paolitto, 1979/1984).

Provocar en los niños el conflicto cognitivo es imprescindible para hacer posible la progresiva reestructuración de su razonamiento moral. El conoci-

miento de las características del desarrollo de los niños se hace imprescindible , ya que sólo a través de él será posible crear situaciones capaces de generar el conflicto moral adecuado. El conflicto cognitivo idóneo surge enfrentando al niño con el nivel estructural inmediatamente superior. La exposición a planteamientos de nivel inferior, o demasiado superiores, dan muestra de una total inoperatividad.

Debe también motivarse a los individuos a que desarrollen la capacidad de asumir roles, que sean capaces de ver la situación planteada desde el punto de vista del otro, y progresivamente llevarlos a intentar verse a sí mismos tal como los demás los están viendo a ellos.

Tanto la creación del conflicto cognitivo como el desarrollo de la capacidad de asumir roles nos llevan a la necesidad de conocer el nivel de juicio moral de los niños. Una intervención que parta de un desconocimiento del mismo, o de un planteamiento erróneo, estará al menos empeorando, si no impidiendo, las posibilidades de optimizar el proceso de desarrollo del juicio moral.

Puede, pues, entenderse la importancia que tiene para nosotros la búsqueda del momento adecuado para iniciar el proceso de intervención educativa, que vendría marcado por la aparición de los primeros síntomas de juicios autónomos por parte de los niños.

3.2.3. *Evaluación de la teoría de Kohlberg*

Las ideas de Kohlberg han despertado un gran debate y una gran profusión de estudios experimentales, como corresponde a la teoría más importante sobre el desarrôllo moral en las últimas décadas.

Una breve evaluación de estos estudios experimentales realizados alrededor de su teoría nos da a conocer que si bien existen algunos puntos débiles dentro de la misma, y que necesitan una mayor comprobación experimental, como los estadios 5 y 6 del nivel postconvencional (Gibbs, 1979), el conjunto de su teoría se ve, en general, afianzada en sus principios fundamentales:

- La mayoría de las investigaciones confirman la secuencia evolutiva de los estadios propuestos por Kohlberg, sobre todo los cuatro primeros. Estudios de Rest con el D.I.T. (1979) y los estudios longitudinales del mismo Kohlberg (1979).
- Se encuentran evidencias transculturales que confirman la universalidad del proceso de desarrollo del juicio moral, al menos de los cuatro primeros estadios (Edwards, 1977 y 1982; Kohlberg con Snarey y Reimer, 1984/1992).

– A pesar de que se ha puesto en duda el concepto de estadio y su progresión invariante, como en los estudios de Holstein (1976) que muestran que los sujetos ofrecen muchas veces formas de pensamiento mixtas características de varios estadios, no puede dejar de tenerse en cuenta que el estadio es una manifestación ideal, y que los individuos lo que muestran es una tendencia prioritaria a situarse en un estadio, cosa que nunca hacen de forma absoluta (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979/1984).

De cualquier forma, existe suficiente evidencia experimental que confirma que a medida que mejoran los niveles de comprensión lógica se realizan juicios morales más avanzados (Rest, 1983), y que hay una relación entre el nivel de operaciones lógicas, la capacidad de perspectivismo social y el desarrollo moral (Colby y Kohlberg; Walker. Citados por Rest, 1983).

Sin embargo, existe una valoración crítica de los puntos de vista de Kohlberg que compartimos.

Aunque de momento sólo vayamos a apuntarlo, por ser un tema al que posteriormente le dedicaremos un interés específico y relevante por la transcendencia que tiene para nuestra investigación, queremos hacer mención a la crítica que se hace a Kohlberg de la falta de atención que presta a las edades menores, ya que sus mismos dilemas están lejos de adaptarse a la realidad infantil, y a Kohlberg y a Piaget su defensa de que los niños pequeños no poseen un razonamiento moral diferenciado.

Es probable que el no haber distinguido en sus investigaciones entre los ámbitos moral y convencional lleve a estos autores a no encontrar signos de autonomía moral en una edad más temprana. De cualquier forma, empiezan a encontrarse datos que nos llevan a una mayor valorización del pensamiento infantil.

Turiel (1983) afirma que:

> "los datos muestran cómo los niños muy pequeños realizan juicios morales que no se guían por las reglas, la autoridad, la prudencia, la instrumentalidad y la convención" (p. 194).

Un estudio de Smetana (1981) da a conocer como niños entre tres y cuatro años y medio pusieron en relación la severidad del castigo y los tipos de transgresión y afirmaban que las transgresiones morales debían recibir un castigo más severo que las convencionales.

Nucci y Turiel (1978), Nucci y Nucci (1982) realizaron con preescolares un estudio sobre transgresiones de las que habían sido testigos, entrevistándolos inmediatamente después de las mismas. El 80 % afirmaron, ante hechos convencionales, que el acto sería bueno si no existiera una regla sobre ello; en el

caso de los acontecimientos morales afirmaban que sería malo incluso aunque no existiera la regla.

A este nivel resulta de interés no olvidarnos tampoco del estudio realizado por Damon (1977) sobre la evolución de la concepción de justicia distributiva entre niños de cuatro a diez años, que llevaron al autor a diferenciar una secuencia de seis niveles en el proceso de desarrollo.

4. INTENTO DE INTEGRACIÓN

Como afirma Rodrigo (1986), existe una nueva orientación en el tema del conocimiento social que señala la necesidad de integrar el estudio del desarrollo cognitivo y el desarrollo social. Aplicándolo al ámbito del razonamiento moral, esta orientación genera dos nuevas líneas de estudio:

> "En la primera se considera el fenómeno moral como un proceso característico de toma de decisiones en el que intervienen una serie de componentes situacionales y conductuales además de las formas específicas de razonamiento o enjuiciamiento moral dictadas por las teorías estructuralistas.
>
> La segunda línea de investigación se centra en el estudio de formas primitivas de comprensión de fenómenos morales, que se aprecian a edades más tempranas de las que sugerían las teorías estructuralistas (cuatro y cinco años)" (p. 645).

Si nos interesa resaltar este intento de integración es porque, de alguna manera, tal como se intentará hacer ver al exponer nuestro punto de vista, nuestra investigación intenta compartir ambas líneas de estudio. Estamos convencidos de que la comprensión de los fenómenos morales aparece en los niños en una edad temprana, y también lo estamos de la importancia que tiene la estimulación ambiental para la optimización del desarrollo comprensivo, que es partícipe, a su vez, en el entendimiento de los fenómenos morales y en la toma de decisiones, como un perfecto proceso de feed-back.

La edad en la que se inician los primeros signos de comprensión autónoma del hecho moral será tratado ampliamente más adelante. Debido a ello, vamos a detenernos aquí únicamente en algunas ideas que aparecen en la primera línea de estudio , y que pueden ayudarnos en el planteamiento de nuestro punto de vista.

Tal como afirma Rest (Carroll y Rest, 1982; Rest, 1983), el concepto de moral en su relación con la toma de decisiones ante los fenómenos morales implica diversos componentes, y una deficiencia en cualquiera de ellos conlleva el fracaso en la conducta moral.

Rest nos señala los cuatro componentes que influyen en la toma de decisiones y actuación en el ámbito moral: reconocimiento y sensibilidad ante los problemas morales, nivel de juicio moral, influencias situacionales, y ejecución de la acción (Rest, 1983, pp. 559-570).

a) Reconocimiento y sensibilidad.

El fenómeno moral ni siquiera se iniciaría si el sujeto no reconociera la existencia de una situación como tal. La posibilidad de identificar un hecho moral va a depender tanto de variables situacionales, como personales del sujeto, tales como la capacidad de adopción de roles y el nivel de empatía.

Existen elementos situacionales que influyen sobre la posibilidad de reconocimiento de una situación como moral, tales como el tiempo en el que la situación está presente, la cantidad de información, su ambigüedad, y el nivel de complejidad de la misma. Estos elementos influyen no sólo sobre la posibilidad, sino también sobre el nivel de reconocimiento de la situación como moral, y por lo tanto, sobre la puesta en marcha de los mecanismos de evaluación de la situación por parte del individuo y su forma actuación.

Además de los elementos situacionales hay elementos personales que contribuyen a que exista una mayor sensibilidad en el reconocimiento de las situaciones morales. Hechos como la capacidad de adopción de roles (Selman, 1976/1989) y los niveles de empatía (Hoffman, 1975, 1978 y 1983) resultan relevantes en la explicación de la manera en la que se captan las necesidades de los demás, y de los tipos de respuesta que aparecen.

Sus estudios experimentales muestran, además, que tanto la capacidad de reconocimiento como el nivel de sensibilidad de las personas están sujetas a un proceso de desarrollo evolutivo.

b) El nivel de juicio moral.

Es el estudio del proceso evolutivo del desarrollo del juicio moral, tal como lo entienden Piaget y Kohlberg. El proceso de construcción de categorías conceptuales que el individuo va adquiriendo por medio de la interacción con el medio social, y a través del cual interpreta, a su vez, la realidad.

Su relación con una adecuada formulación de la situación moral en general, y con la conducta en particular resulta relevante, tal como se intentará hacer ver más adelante, cuando se retome este tema.

c) Influencias situacionales.

Los factores mencionados anteriormente no son suficientes para explicar el complejo proceso que finaliza en la toma de decisión de la conducta moral.

Podemos hablar de un amplio conjunto de elementos que intervienen en esta toma de decisión, y que provienen tanto de los sentimientos personales de necesidad y de autoprotección, como de los valores e influencias situacionales.

Todo hace pensar que la toma de una decisión que vaya en contra del sentimiento de seguridad personal que surge del instinto de autoprotección y del principio de evitar el dolor y buscar el placer tiene pocas probabilidades de aparecer.

Existe, además, todo un conjunto de influencias situacionales que repercute sobre la toma de decisiones en un complejo sistema de interdependencias, y cuyo nivel de valor no siempre es fácil de valorar. Haciendo referencia a algunos hechos ya mencionados, y que provienen principalmente de los teóricos del aprendizaje social, debe pensarse en los estudios sobre la importancia del proceso de imitación de los niños, el influjo de las prácticas educativas sobre el proceso de interiorización de normas, la fuerza de las demandas que surgen del principio de autoridad, y la función del proceso de identificación, entre otros factores contextuales, cuya mediación en la toma de decisiones no puede ser olvidada.

d) Ejecución de la acción.

La toma de decisión de la acción a realizar, con ser importante, no implica que la conducta se lleve a cabo. La ejecución de la conducta final va a depender de la presencia de otra serie de variables, de las que la más importante es la fuerza del yo, y sin cuya presencia, en el nivel adecuado, difícilmente llega a realizarse la acción.

Existen diferentes investigaciones que ponen este hecho de manifiesto. Así, las investigaciones de Barret y Yarrow sobre la conducta prosocial (1977), la relación existente entre la fuerza del yo y la capacidad de posponer las necesidades personales (Mischel y Mischel, 1976), Hornstein (1976) y sus estudios sobre la importancia de la fuerza motivacional, entre otros.

Tal como afirma Rest (1983) cualquier deficiencia en uno de los componentes mencionados nos puede llevar a un inadecuado comportamiento moral, o a que la conducta no aparezca, y todos ellos forman un complejo conjunto de componentes en un continuo sistema de feed-back.

Quiere también hacerse referencia a una manifestación de Rest en la valoración que hace de los cuatro componentes, por la importancia que puede tener para nuestro planteamiento: "Moral development entails gaining proficiency in all these component processes. Moral education should be concerned with all these processes" (El nivel de desarrollo moral está vinculado con la mejora en la competencia de todos estos procesos. La educación moral debería estar involucrada en todos estos procesos) (Rest, 1983. P. 569).

Bases teóricas de la investigación, nuestro punto de vista

Consideramos necesario exponer con brevedad cuál es nuestro punto de vista, como una forma de iniciar las líneas generales de pensamiento que guían nuestra investigación.

Creemos que el proceso de adquisición de las normas y de los valores sociales está guiado por procesos racionales, que tienen un carácter estructural y evolutivo, y que la construcción de las diferentes categorías fundamentales del conocimiento social se inicia en la primera infancia.

Este convencimiento no nos impide reconocer que la reflexión sobre los enfoques teóricos que se han expuesto anteriormente nos lleva a la necesidad de admitir que el conocimiento social, en general, y en nuestro caso concreto la comprensión de las normas y valores, se desarrolla a través de la interacción con el medio social.

Tal como se ha podido ver en los planteamientos teóricos anteriores, la afirmación de que los individuos desarrollan su conocimiento de las normas y valores sociales mediante la interacción con el medio social puede ser interpretada de dos formas diferentes:

a) Considerando que, de una u otra forma, son otras personas las que transmiten al individuo este conocimiento para que sea interiorizado.

b) Defendiendo que es el mismo individuo el que construye de forma activa su propio conocimiento a través de un proceso de razonamiento personal sobre la experiencia social.

Si bien es cierto que nos adherimos a este segundo punto de vista, siguiendo las líneas de acercamiento marcadas por la tendencia integradora del conocimiento social, también creemos que todo estudio del desarrollo social del individuo, su proceso de comprensión de las normas y valores, y la explicación de la conducta requieren la identificación de las diversas variables sociales en las que este fenómeno se produce, ya que es el examen de la naturaleza del ámbito de interacción social el que nos ayuda a explicar cómo se produce la adquisición y el desarrollo comprensivo del proceso del juicio social y moral.

Esto no significa que cada uno de los elementos sociales de los que tenemos experiencia forme un sistema de conocimiento diferente, pero se está de acuerdo con Turiel en que:

> "las interacciones sociales no están organizadas conceptualmente abarcando todo el pensamiento social en un sólo sistema" (Turiel, 1983/1984, p. 12).

Los individuos, mediante su interacción con el medio, forman sistemas estables de conocimiento de las normas y valores sociales a través de su proceso de desarrollo, pero éstos se organizan en distintos dominios. Siguiendo las pautas marcadas por Turiel, deberemos distinguir, al menos, entre las normas y valores morales y las convencionales, como dominios claramente diferentes en el proceso de adquisición del conocimiento social. Esta diferenciación se realiza, además, desde la primera infancia.

Esperamos que esta distinción de dominios de conocimiento nos pueda ayudar no sólo a entender mejor la forma en la que se produce el desarrollo comprensivo de los valores y normas sociales, sino que pueda también ayudarnos a una mejor explicación de la conducta social.

1. EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE RAZONAMIENTO Y EL MEDIO SOCIAL

Es una idea generalmente aceptada que tanto Piaget como Kohlberg han prestado su atención a la actividad estructuradora del sujeto, en un intento de mantener su tesis estructuralista, y han dejado sin estudiar adecuadamente los procesos de interacción con el medio ambiente.

Este es un hecho que ha suscitado críticas y ha planteado la necesidad de investigar las relaciones del sujeto con el medio en el que se desarrolla. Tal como afirma Medrano:

> "nos parece necesario estudiar la actividad estructuradora del sujeto en el contexto real en el que se produce, con un contenido relevante para él, de forma que podamos analizar las relaciones que se dan entre las estructuras del sujeto y los contenidos pertenecientes al medio ambiente" (Medrano, 1989, p. 95).

En esta línea hay que situar, por citar algunos, estudios como los de Bronfenbrenner (1962) que ponen de manifiesto la necesidad de partir de las diferentes situaciones sociales y culturales para conocer la influencia que ejercen sobre el razonamiento moral del sujeto.

De la misma manera, Nisan (1982), que si bien parte de una idea de universalidad de los estadios de razonamiento, defiende también que éstos no

explican suficientemente las diferentes respuestas que se producen en el razonamiento moral, ya que las normas culturales no sólo transmiten creencias y prohibiciones, sino que tienen también una implicación directa sobre el razonamiento moral.

Se estaría, así, de acuerdo, de nuevo, con Medrano (1989) cuando afirma que:

> "el proceso de interacción, entendido como un proceso dialéctico-contextual, deberá centrar su estudio en la causación mutua (condicionamiento de un hecho por las circunstancias) y la causación procesual, de manera que se pueda explicar la interacción recíproca entre las estructuras y experiencias" (p. 99).

Sin embargo, compartiendo como se comparten las ideas anteriormente mencionadas, al igual que las que provienen de la necesidad de tener en cuenta la importancia del influjo del "sí mismo como sujeto" ("self-as-subject") sobre el proceso de desarrollo de la comprensión de valores (Blasi, 1989), no puede dejar de pensarse que tanto las situaciones ambientales como las características personales son mediadores importantes en el desarrollo del juicio social y moral, pero que el nivel evolutivo de razonamiento en el que se encuentra el individuo es básico a su vez, como punto de partida, para comprender la manera en la que los elementos situacionales y personales inciden en cada caso sobre el proceso de desarrollo.

Además, siendo cierto que la interpretación del proceso evolutivo de Piaget y de Kohlberg parecen haber olvidado estas variables, en cierta medida puede decirse que subyacen en alguna de sus ideas, por lo que nos encontraríamos más ante una labor de comprobación, complementación y, en su caso, de revisión, que ante una necesidad de nuevos planteamientos.

Así, la idea de que el desarrollo cognitivo debe estar coordinado con consideraciones de los sistemas de conocimiento sobre los que se está trabajando no es nueva en la epistemología genética de Piaget, aunque no siempre ha sido suficientemente tenida en cuenta:

> "La primera regla de la epistemología genética es la de la colaboración. Dado que su problema es estudiar cómo se desarrolla el conocimiento, se trata de contar, en cada cuestión concreta, con la cooperación de psicólogos que estudien el desarrollo como tal, de lógicos que formalicen las etapas o estadios de equilibrio momentáneo de este desarrollo, y de especialistas científicos que muestren interés por el tema en cuestión... En función de esta colaboración, y sólo en función de ella, es posible respetar tanto los requisitos de realidad como de validez" (Piaget, 1957/1981, p. 8).

Los presupuestos teóricos de Kohlberg son todavía más explícitos en el reconocimiento de la importancia del medio social. No podemos olvidar, tal como ya hemos dado a conocer anteriormente (Kohlberg, 1976/1982 y

1984/1992), que para Kohlberg el desarrollo cognitivo es únicamente una condición necesaria, pero no suficiente del proceso evolutivo de adopción de roles, y éste, a su vez, lo es del desarrollo del juicio moral.

Puede afirmarse, incluso, que dentro de las formulaciones de Kohlberg no es posible entender el desarrollo del juicio moral si no es a partir de ciertos elementos para él básicos, y que fundamentalmente consisten en la oportunidad de "adopción de roles" (que es más general, pero que también incluye factores emocionales como la empatía, y sobre la que influyen, así mismo, la misma estructura social en la que el individuo vive), y la capacidad del ambiente social de crear el "conflicto cognitivo-moral".

Conscientes de que se corre el riesgo de hacer una cita demasiado extensa, se prefiere, a pesar de todo en este caso, recurrir a sus mismos términos en la exposición de estas ideas (Kohlberg, 1976/1982):

> "Más importantes que los factores relacionados con el estímulo del estadio cognitivo son los factores de la experiencia y el estímulo social en general, que nosotros llamamos *oportunidades de adopción de roles*. Lo que diferencia a la experiencia social de la interacción con las cosas es el hecho de que la experiencia social implica la adopción de roles: comprender la actitud de los otros, tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos, ponerse en su lugar. Cuando se hace hincapié en el aspecto emocional de la adopción de roles, se suele hablar de "empatía" (o simpatía)." (P. 48).

> "Para comprender los efectos del medio social en el desarrollo moral, debemos considerar pues hasta qué punto el medio brinda al niño oportunidad de adopción de roles. Las variaciones en las oportunidades de adopción de roles están en función de la relación del niño con su familia, el grupo de individuos en su misma situación, su escuela y su estatus social en la estructura económica y política más amplia de la sociedad." (P. 49).

> "Además de las oportunidades de adopción de roles y del nivel moral proporcionado por una institución, un tercer factor en el que hace hincapié la teoría cognitivo-evolutiva es el conflicto cognitivo-moral. La teoría estructural insiste en que el paso a la etapa siguiente se realiza mediante una reorganización reflexiva que resulta de las contradicciones percibidas en la estructura del propio estadio. Se pueden dar casos de conflicto cognitivo ya sea mediante la exposición a situaciones en las que hay que tomar decisiones que provocan contradicciones internas en la estructura del propio razonamiento moral, o mediante la exposición al razonamiento moral de otras personas significativas que discrepan por su contenido o su estructura del propio razonamiento." (P. 50).

Tampoco podemos olvidarnos de la importancia que, en coherencia con lo anteriormente mencionado, tiene para Kohlberg la educación para el desarrollo del juicio moral, y la importancia que dentro de ella tiene la creación de

conflicto cognitivo y la oportunidad de adopción de roles (Hersh, Reimer y Paolitto, 1979/1984; Kohlberg y Turiel, 1971/1991).

Sin abandonar, así, un punto de vista cognitivo-evolutivo, partimos de que el proceso de desarrollo de la comprensión de valores y normas sociales se produce a través de la interacción del individuo con el medio social, pero entendiéndolo en el sentido de que la capacidad y el nivel de influencia del ambiente sobre el proceso evolutivo va a depender de la fuerza del medio para poner en marcha y potenciar el proceso de pensamiento del individuo.

Nadie duda de la importancia que las relaciones entre iguales y la relaciones familia-educadores con el individuo tienen sobre el desarrollo comprensivo del niño, ya que este proceso interactivo con el medio es el que nos conduce al conocimiento social, pero las diferencias que se produzcan en el desarrollo del proceso de pensamiento van a depender no tanto de la interacción, sino de la calidad de la misma, de su capacidad de crear en el niño un conflicto cognitivo en el nivel adecuado, de manera que la búsqueda de soluciones le lleve a progresar en su comprensión de la realidad.

Se ha hablado con frecuencia de la superior importancia que tiene, como experiencia social, la relación con los iguales, y se está de acuerdo en la fuerza creciente que ésta tiene a medida que el niño va creciendo, pero en relación a su capacidad de influjo sobre el proceso evolutivo de comprensión de la realidad social se considera, tal como ya se ha mencionado anteriormente (Weinreich-Haste, 1982), que lo importante es la calidad de la relación establecida y su capacidad de crear el adecuado nivel de conflicto, ya que puede ocurrir que la relación adulto-niño sea más favorable a la que en ocasiones surge de la relación entre amigos, que también puede ser de dependencia.

Estamos también de acuerdo con la importancia que tiene, tanto para el desarrollo como para la conducta moral, la capacidad de adopción de roles, y consideramos con Selman (Selman, 1976/1989) que la adopción de roles sigue un proceso de desarrollo evolutivo, por lo que de nuevo, también en este aspecto, consideramos que el complejo proceso de desarrollo de saber ponerse en la situación del otro va a depender de la capacidad del medio social de conseguir que el individuo progrese en su capacidad de juicio a través de la exposición a estímulos sociales que potencien su sentimiento de necesidad de adoptar el rol del otro, y que lo hagan en el nivel adecuado en relación a su capacidad de razonamiento.

Dando un paso más en la importancia que la interacción individuo-medio tiene sobre el proceso de desarrollo social, y en nuestro caso concreto de la comprensión de valores y normas sociales, pensamos que el conocimiento se forma por la relación del sujeto con los acontecimientos, tareas, problemas y

personas, así como mediante su reflexión sobre las mismas, por lo que, si existieran experiencias de diferente naturaleza social, éstas influirían de forma diferente en el tipo de dominio de conocimiento construido por el niño.

En términos de Turiel,

> "el modelo estructural interactivo supone, y esto es lo más importante, que existen relaciones sistemáticas entre el desarrollo y la naturaleza de los acontecimientos del medio con los que el niño se enfrenta. Los tipos de acontecimientos que los pequeños han de manejar difieren de un modo enorme, y ello contribuye a la construcción de distintos dominios de conocimiento" (Turiel, 1983/1984, p. 30).

Esta idea no es nueva en relación al desarrollo cognitivo no social, ya que el mismo Piaget hace una distinción entre los diversos aspectos de conocimiento en sus primeras obras, aunque posteriormente arrinconara esta hipótesis por las implicaciones que tenía en la delimitación de las fronteras de los estadios. Así puede verse la distinción entre el conocimiento lógico matemático y el conocimiento acerca del mundo físico (Piaget, 1923/1972 y 1926/1973).

Nuestra propuesta, siguiendo las ideas de Turiel, es que el conocimiento social se organiza también en dominios diferentes. Ya hemos definido que el conocimiento se construye por medio de un proceso de interacción con el medio, lo que no significa un proceso causal, pero sí de una gran influencia. De aquí se seguiría que si las interacciones se producen con tipos de naturaleza fundamentalmente diferentes de experiencias sociales, éstas deben dar lugar a la formación de organizaciones conceptuales de dominios diferentes.

La identificación y definición de los dominios conceptuales es un problema no fácil de delimitar, y probablemente sea más difícil aún determinar los tipos de experiencias sociales que estimulan el proceso de desarrollo dentro de cada uno de los dominios. Sin embargo, consideramos que, al menos, existen dos dominios de naturaleza diferente que debemos tener en cuenta si queremos aproximarnos a la forma en la que se produce el conocimiento de las normas y valores sociales: convención y moralidad.

Esta distinción, como haremos ver más adelante cuando retomemos el tema, es importante para nuestra investigación, como también lo es nuestra convicción de que esta distinción de dominios se produce en edades muy tempranas.

Es posible que un estudio del conocimiento social que parta de un sistema organizado de pensamiento en dominios diferenciados nos aporte también algo de luz en la explicación de la conducta social.

1.1. El nivel de juicio y la conducta moral

Cuando se plantea el tema del desarrollo moral, de forma inevitable surge la preocupación por la conducta moral. Es razonable que se piense que, en definitiva, la acción dirigida hacia los demás es de importancia vital dentro del ámbito de lo moral. Podría decirse que de poco sirven las ideas que se defienden si después no se actúa en consecuencia con ellas.

No ha sido tampoco raro que esta preocupación haya llevado a muchos al estudio directo de la conducta, restando valor a las investigaciones sobre los niveles de juicio moral si no se hacían en relación directa con el comportamiento, por considerar que las acciones de las personas no guardaban una relación muy estrecha con los niveles de juicio moral.

En esta línea podemos incluir el enfoque teórico de interiorización de valores y normas. Así, para la teoría psicoanalítica el control de la conducta no se debe a un proceso racional, sino que se mantiene fundamentalmente gracias a las reacciones de culpa que surgen de la conciencia del deber (super-yo). El comportamiento moral está determinado además, en gran parte, por fuerzas inconscientes, que con frecuencia no concuerdan con los juicios conscientes.

Bajo el enfoque del aprendizaje social, los juicios morales son una interiorización cognitiva de contenidos transmitidos a los individuos a través del medio social. Estos juicios entran, con frecuencia, en conflicto con los intereses y necesidades personales, lo que explica la poca relación que existe a menudo entre lo que se piensa y lo que se hace.

De esta manera, según los teóricos de la interiorización, para que termine existiendo una unión entre pensamiento y conducta debe enseñarse al individuo a que aprenda a autocontrolarse, o hay que someterlo a la vigilancia de agentes externos de control.

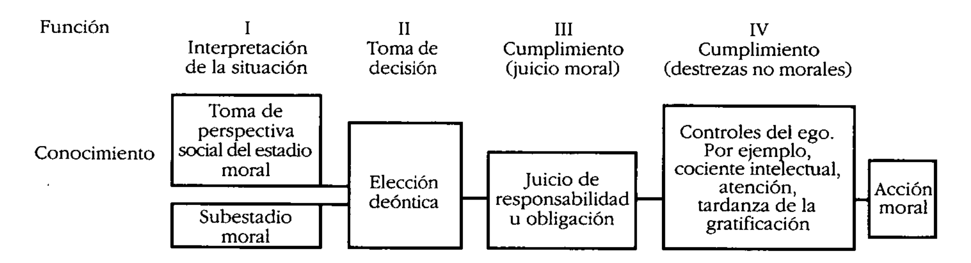
En contra de estos planteamientos, se está de acuerdo con Turiel cuando afirma (1983/84) que:

> "por muy importante que sea el tema de la conducta, no es necesariamente cierto que el estudio inmediato y directo del comportamiento sea la vía más rápida de obtener la información necesaria para solucionar los problemas morales aplicados... puede que para formular una explicación adecuada de las relaciones entre juicio y acción debamos contar primero con una potente teoría del pensamiento moral" (p. 226).

La gran mayoría de los estudios que afirman que existe una gran discrepancia entre los niveles de pensamiento y las acciones (Aronfreed, 1976; Mischel y Mischel, 1976) se han basado en los estadios propuestos por Kohlberg para comparar la conducta con los juicios morales. Sin embargo, es probable

que sea precisamente en las últimas formulaciones de Kohlberg, cuando aborda directamente la relación existente entre juicio moral y conducta, donde podamos encontrar una mejor explicación a este problema (Kohlberg con Candee, 1984/1992), tal como puede apreciarse en el siguiente cuadro en el que nos expone el "modelo de relación entre juicio moral y acción moral" que él mismo defiende (p. 496).

Kohlberg afirma que existen cuatro determinantes morales de la acción: dos generales, que son el estadio moral y el subestadio moral, que nos conducen a los determinantes más específicos, que son el juicio deóntico (¿Qué está bien hacer?) y los juicios de responsabilidad (¿Somos responsables de actuar según lo que está bien?). La presencia de lo que él mismo denomina "destrezas no morales" terminará definiendo la acción a realizar.



Kohlberg, además, defiende que "los individuos, al enfrentarse a una situación moral real, no razonan según valores morales abstractos sino que más bien definen la situación según derechos y deberes concretos" (p. 529). Esta idea le lleva también a distinguir entre las situaciones de tipo consensual, y aquellas en las que no existe un consenso general.

Se nos ocurre pensar que este planteamiento de Kohlberg no dista demasiado del punto de vista de Rest, tal como ha sido anteriormente expuesto (Rest, 1983), y que en la última parte apuntada casi nos abre el camino hacia el planteamiento de dominios de conocimiento que nosotros proponemos.

Dentro de este contexto resulta significativa la postura de Blasi (1980/1989), para quien las investigaciones que han puesto a prueba la relación entre conocimiento moral y acción han sido demasiado simplistas, lo que le lleva a firmar que la opinión:

> "de que el razonamiento y la conducta moral son dimensiones independientes es en gran parte tan sólo un mito muy difundido" (p. 344).

Según él:

> "Es preciso plantear diferentes preguntas y estudiar aspectos distintos de los que han venido guiando la investigación en esta área. Debemos determinar los pro-

cesos que llenan el espacio que separa a un juicio moral concreto de su acción correspondiente. Por ejemplo, podría preguntarse de qué modo se aplica una estructura general del razonamiento moral a una situación concreta para conferirle un significado moral. ¿Difieren las personas en su tendencia a interpretar el mundo en términos morales diferentes? ¿Qué tipo de fuerzas motivacionales llevan a los individuos del juicio a la acción? ¿Qué tipo de estrategias defensivas o qué formas de enfrentarse a la situación se emplean para evitar una decisión desagradable tras un juicio moral, o qué tipo de estratagias se emplean para mantener la coherencia entre juicio y acción, a pesar de los factores externos o internos de interferencia?" (Blasi, 1980/89, pp. 386-387).

Puede entenderse que la explicación de la conducta moral es enormemente compleja, lo que exigiría planteamientos experimentales que tengan en cuenta los diversos elementos que influyen sobre la misma. Se piensa que a través de estudios de este tipo se podrá comprobar que la importancia que sobre la acción tienen los niveles de juicio se convierte en relevante.

De acuerdo con Levine (1974. Citado por Medrano, 1989) consideramos que es necesario estudiar todas las variantes situacionales, emocionales, personales y culturales, porque sólo si entendemos la relación existente entre la persona y la situación podemos comprender la relación, o en su caso la diferencia, entre la capacidad de juicio del individuo y su conducta.

Según afirma Rincón (1989) En el plano real la multiplicidad de condicionamientos externos e internos al sujeto pueden actuar con tanta intensidad que pueden poner de manifiesto la insuficiencia del nivel cognitivo adquirido para explicar el tipo de conducta realizada, por lo que aboga por la potenciación de aspectos motivacionales hacia las acciones morales. Sin embargo, esto no va en detrimento de que él mismo reconozca que este tipo de motivación es educable, lo que potenciaría la unión entre el pensamiento y la acción, y que defienda la importancia que la misma situación tiene sobre la motivación, ya que aunque no la determina, sí que la configura y la moldea.

Dentro de esta línea de pensamiento, estamos convencidos de que la conducta moral sólo puede ser explicada correctamente a partir de diversas variables de diferente naturaleza, pero, tal como ya hemos indicado anteriormente (Rest, 1983), pensamos que toda mejora en los niveles de razonamiento supone también un aumento en los niveles de competencia de gran parte del resto de los procesos, ya que la manera en la que se interpreta la realidad puede direccionar también, al menos en parte, los ámbitos afectivos y motivacionales. De esta manera, la importancia que tiene estudiar y actuar sobre el desarrollo de los niveles de juicio moral queda claramente definida.

El intento de explicación de la conducta moral nos obliga también a tener en cuenta que la toma de decisión de una conducta obliga con frecuencia a considerar y coordinar más de una situación, de las que depende, y, tal como

hemos dicho anteriormente y argumentaremos más adelante, las situaciones sociales pueden pertenecer a dominios de conocimiento que son de naturaleza diferente, dominios de conocimiento cuyo nivel de influjo habrá que coordinar para explicar correctamente la conducta.

Tal como afirma Turiel:

> "Muchas situaciones que conllevan decisiones morales por parte del individuo incluyen también componentes relacionados con juicios sociales no morales. Estas situaciones pueden variar según la importancia relativa del tipo de juicio que evocan... si consideramos únicamente la relación del juicio moral con el producto final -la conducta- dejaremos de lado importantes juicios sociales no morales, llegando erróneamente a la conclusión de que los juicios del individuo no son coherentes con su comportamiento" (Turiel, 1983/84, p. 233).

Hay que subrayar igualmente que un mismo hecho puede ser considerado por diferentes personas como perteneciente a dominios distintos, y este hecho puede ser determinante en la explicación de la relación existente entre el nivel de juicio y la acción.

Una investigación de Smetana pone de manifiesto cómo mujeres con embarazos no deseados, pertenecientes al mismo nivel de juicio moral siguiendo la metodología de Kohlberg, unas decidieron abortar y otras no. Smetana encontró la relación entre juicio y conducta al descubrir el diferente ámbito convencional o moral en el que unas y otras situaban el aborto (Smetana, 1982).

Sin negar la importancia que pueden tener otras vías de estudio, las ideas anteriormente mencionadas nos llevan a defender la necesidad de profundizar sobre el desarrollo del juicio social y moral, y de intervenir potenciando el proceso de desarrollo, considerando que los avances que consigan las personas en los niveles de razonamiento beneficiarán, a la vez, la adquisición de conductas morales. Creemos, además, que la distinción de dominios de conocimiento en el proceso de desarrollo nos acercará a un mejor conocimiento tanto de las formas de razonamiento, como a una mejor explicación de la conducta, desde el comienzo del proceso de pensamiento autónomo.

2. LOS DOMINIOS DE CONOCIMIENTO: MORALIDAD Y CONVENCIÓN

Una premisa importante y generalmente aceptada del enfoque estructural es que el pensamiento se organiza y construye mediante la interacción del niño con el medio. Es precisamente esta idea de que los conceptos se construyen mediante la interacción del individuo con las diversas situaciones de su entorno lo que nos lleva a formular la propuesta de que el pensamiento social está organizado en dominios.

Tal como ya venimos afirmando, dado que el conocimiento social se construye a través de este proceso interactivo, la naturaleza de las construcciones conceptuales estará definida por las características del entorno social. De esta manera, tal como afirma Turiel,

> "las interacciones individuo-entorno con objetos y acontecimientos de tipos fundamentalmente diferentes darían lugar a la formación de conceptos distintos. En consecuencia, para comprender los conceptos construidos mediante las interacciones del niño, es necesario distinguir entre los diferentes tipos de acontecimientos experimentados" (Turiel, 1983/1984, p. 58).

Podemos afirmar que las experiencias que estimulan el desarrollo social difieren en función del dominio al que pertenecen, y, si bien la definición de los diversos dominios que pueden conformar la experiencia social es un trabajo por hacer, en general, y en el terreno de las normas y valores en particular, podemos distinguir al menos dos ámbitos claramente diferenciados, que estimulan diferentes dominios de desarrollo conceptual: el moral y el convencional.

Las convenciones son uniformidades conductuales que coordinan las relaciones de los individuos dentro de los respectivos sistemas sociales. Su finalidad es socioorganizativa. Las convenciones se validan mediante el consenso, por lo que dependen directamente de cada contexto social. Este hecho les da un carácter de arbitrariedad, ya que pueden existir formas de acción alternativas que cumplan las mismas funciones, pueden variar en diferentes contextos sociales, y también dentro de un mismo contexto social por un nuevo consenso o un uso generalizado.

Quiere igualmente hacerse notar que la cualidad socioorganizativa que posee el ámbito de la convención hace que existan formas de conducta que afectan a contextos sociales generales, por la importancia que el acuerdo sobre las mismas tiene para todos, pero existen convenciones conductuales cuyo ámbito de actuación puede estar restringido a unidades sociales básicas, como puede ser la familia.

A diferencia de las anteriores, las normas y valores morales están unidos a los conceptos de justicia y de derecho. Están definidas por factores inherentes a las mismas relaciones sociales, y no a una forma determinada de organización social. Al ser su valor intrínseco, no son modificables mediante el consenso social, así como el acuerdo sobre las mismas tampoco les confiere su valor.

El reconocimiento de la existencia de ámbitos de valores y normas sociales de naturaleza diferente puede encontrarse ya desde antiguo. En la "Etica a Nicodemo" de Aristóteles podemos leer afirmaciones como las siguientes:

> "Existen dos formas de justicia, la natural y la convencional. Es natural cuando tiene la misma validez en todos los lugares y no está afectada por cualquier con-

> cepción que podamos adoptar acerca de su justicia. Es convencional cuando no existe una razón de principio por la que deba tomar una forma u otra y la regla que se impone se alcanza mediante un acuerdo tras el cual se considera buena... Qué reglas de la justicia sean naturales y cuáles legales y convencionales, en aquellos casos en que la variación es posible, no es algo obvio. Sin embargo, sigue siendo cierto que existe una cosa de este tipo que es natural, así como una justicia convencional" (citado por Turiel, 1983/1984, p. 50).

Dentro del pensamiento actual resultan relevantes las ideas de autores como Rawls y Gewirth, entre otros.

Tal como afirma Gewirth (1978) es posible determinar un conjunto de criterios para delimitar el dominio moral. Las prescripciones morales son "obligatorias", "universalmente aplicables" e "impersonales", ya que sirven para cualquier persona en circunstancias similares y no se basan en preferencias individuales o inclinaciones personales. El ámbito moral no está determinado por criterios como el acuerdo o el consenso social. El hecho de que el consenso social concuerde con las obligaciones morales, tal como ocurre con frecuencia, no constituye una justificación para que algo se considere bueno o malo, sino que se fundamenta en su propio valor intrínseco para cualquier clase de contexto social.

La convención, dentro del ámbito de las interacciones personales, tal como defiende Gewirth, sí que tiene un significado contextual, por estar estrechamente relacionada con el sistema social en el que aparece. Esto le da un carácter de relatividad, ya que en un sistema social constituido de forma diferente una convención puede no existir, o hacerlo de otra manera.

Resulta, a este respecto, igualmente esclarecedora la afirmación de Rawls, cuando compara las obligaciones morales con las prácticas institucionales. Tal como él afirma:

> "Si son injustas, no importa lo eficientes que sean o lo bien organizadas que estén, las leyes e instituciones deben ser reformadas o eliminadas. Todas las personas gozan de una inviolabilidad basada en la justicia que no puede invalidar ni siquiera el bienestar de la sociedad como un todo" (Rawls, 1971/1978, p. 3).

En contra de las ideas anteriormente mencionadas, existen autores que afirman que la distinción entre las formas de comprender lo moral y lo convencional, en la medida que éstas existen realmente, se establece a nivel cultural y se comunica a los individuos de una forma tácita o explícita (Shweder, 1981). Según esta idea, cada cultura puede considerar ciertos temas como morales y otros como convencionales, por lo que los temas específicos que se asocian a cada dominio diferirán de una cultura a otra, y su fundamentación estaría así culturalmente determinada.

No puede dejar de reconocerse que, de hecho, culturas diferentes, al igual que individuos diferentes, tal como ya hemos mencionado anteriormente (Smetana, 1982), muestran variaciones en sus interpretaciones del dominio al que pertenecen algunos tipos de acontecimientos. Existen también situaciones en las que es difícil definir si son exclusivamente morales o convencionales, pero de aquí no debe seguirse que deba invalidarse la distinción conceptual.

Se sigue pensando, de acuerdo con la concepción constructivista, que los conceptos morales son universales, y se forman a través de las experiencias con relaciones interpersonales que tienen consecuencias intrínsecas por hacer referencia a temas de justicia, derecho y bienestar, mientras que los convencionales se conceptualizan como elementos de organización social, lo que les confiere en sí mismos la cualidad de relativos.

Se está de acuerdo en que existen casos en los que pueden darse variaciones en las interpretaciones del dominio al que pertenece un acontecimiento, pero a lo que esto nos obliga es a realizar estudios en los que se tenga una idea clara de la estructura del acontecimiento y se tenga en cuenta el concepto de dominio que el sujeto tiene sobre el mismo.

En conjunto, se piensa que el hecho de que existan, en ciertos casos, solapamientos, mezclas o ambigüedad de dominios no invalida la necesidad de distinción entre dominios. Se está de acuerdo, además, con Turiel (1983/1984, pp. 70-73) en que no será incluso posible comprender este tipo de problemas de forma adecuada si no conocemos primero los principios que gobiernan los procesos de pensamiento propios de cada dominio.

Somos conscientes de que en gran parte de la investigación reciente sobre el desarrollo sociocognitivo el enfoque predominante ha sido el global integrador. Tal como afirman DePalma y Foley (1975) se asume en general que la estructura de pensamiento del individuo forma un sistema coherente, es decir, que los diferentes aspectos del juicio social están vinculados entre sí, así como con el pensamiento de dominios no sociales. Sin embargo, una interpretación alternativa es que hay estructuras parciales que abarcan dominios de conocimiento delimitados.

Como punto de partida, no estamos en contra de la existencia de un sistema general de pensamiento, y podemos estar de acuerdo con Piaget (1964/1967) cuando afirma que existen unas leyes de la totalidad que son diferentes de las leyes o propiedades de los elementos que forman el sistema, pero teniendo en cuenta que él mismo afirma que:

> "el concepto de estructura no implica cualquier tipo de totalidad, y no significa que todo esté vinculado a todo lo demás" (p. 143).

Pensamos que el estudio de los ámbitos que conforman el conocimiento es necesario para comprender mejor el proceso de desarrollo, y que, en definitiva, nos llevaría a una mayor clarificación de la estructura general del pensamiento. Estaríamos así también de acuerdo con Chomsky cuando afirma que:

> "ninguna disciplina puede ocuparse de forma productiva de la adquisición o utilización de una forma de conocimiento sin atender a la naturaleza de ese sistema de conocimiento" (Chomsky, 1980, p. 43).

Dentro del conocimiento social existe ya bastante evidencia experimental que afianza la idea de los ámbitos convencional y moral como dos dominios de conocimiento diferentes, y que se mantienen como dominios independientes a lo largo del proceso de desarrollo.

Sin dejar de reconocer que existen elementos sociales que incluyen componentes de más de un dominio, Turiel defiende la necesidad de distinguir moralidad y convención como dominios de conocimiento diferentes. En una de sus investigaciones no sólo aporta evidencias de que los individuos razonan de distinta manera cuando se enfrentan a estos ámbitos, sino que encuentra que siguen procesos de desarrollo diferentes, identificando una secuencia de 7 niveles entre los 6 y los 25 años en el dominio de la convención social (Turiel, 1978).

En esta misma línea, Damon (1977) realiza un examen minucioso en el ámbito de los juicios morales en torno al concepto de justicia distributiva, como un aspecto del dominio moral, y formula 6 niveles de desarrollo entre los 4 y los 10 años en los que muestra que el concepto de justicia distributiva desarrolla en función de una comprensión cada vez mayor de la benevolencia, la igualdad y la reciprocidad.

Much y Shweder (1978) realizaron un análisis lingüístico de las interacciones verbales que se dan de forma natural en una guardería ante transgresiones morales y convencionales, y descubrieron que variaban en función del dominio de conocimiento al que hacían referencia. En el ámbito convencional se centraban en contextos puramente sociales, mientras que en el moral lo hacían en función del valor mismo de las acciones.

Nucci y Nucci (1982a), a través de la observación de las interacciones de los niños en el contexto de sucesos morales y convencionales, aportan evidencias de que los conceptos de moralidad y convención se construyen en diferentes dominios, y que esta diferenciación permanece a lo largo del tiempo. Estos mismos autores (1982b) realizan una investigación estudiando la manera en la que los niños responden ante las transgresiones tanto de tipo moral (mentir, robar) como convencional (comer con las manos o utilizar el baño de los chicos/as), encontrando que las transgresiones morales se juzgaban como incorrectas con

independencia de la existencia de las reglas, mientras que las convencionales dependían únicamente de las directrices de la autoridad.

En esta misma dirección podemos encontrar otros estudios, como los de Weston y Turiel (1980) y Nucci y Turiel (1978), que demuestran que la naturaleza de los acontecimientos es importante a la hora de saber qué es lo que los niños abstraen de ellas, aportando igualmente pruebas de que los niños de 4 ó 5 años hacen ya esta distinción.

Al igual qué en Kohlberg es importante distinguir entre estructura y contenido para entender como se produce el desarrollo del juicio moral, la explicación de las categorías del juicio social en dominios de conocimiento, y la forma en la que se produce el desarrollo nos obliga a analizar dos aspectos diferentes: los criterios de juicio y las categorías de justificación (Turiel, 1983/1984, pp. 69-70).

a) Criterios de juicio. Hacen referencia a la forma en la que los individuos identifican y clasifican un dominio de conocimiento. Por medio de ellos se aborda el problema de qué juicios realizados por el sujeto revelan los rasgos que permiten identificar un dominio de conocimiento, es decir, el modo en el que el individuo juzga si un asunto es un problema moral o convencional. Un estudio comparativo de estos criterios nos puede permitir marcar los límites de un dominio y la manera en la que se distingue.

b) Categorías de justificación. Nos obliga a tener en cuenta la forma de razonamiento propia de un dominio de conocimiento en las diferentes edades. Las formas de razonamiento son las categorías empleadas en la justificación de una situación o de un modo de actuar.

> "Las categorías de justificación forman sistemas organizados de pensamiento dentro de cada dominio, y son estas formas de organización las que experimentan transformaciones con la edad" (p. 70).

La búsqueda del momento en el que se inicia la distinción de los dominios moral y convencional tiene para nosotros una especial importancia, lo que nos lleva a abordar inmediatamente el tema; pero, antes de hacerlo, queremos aportar una idea de Kohlberg, en colaboración con Turiel, que nos abre la posibilidad de pensar que él mismo estaba en vías de revisar el proceso de desarrollo en las edades más tempranas (Kohlberg y Turiel, 1971/1981):

> "Cuando examinamos los juicios morales de los niños, vemos que tienen muchas pautas que no provienen, de manera obvia, de los padres, compañeros o maestros. Vemos, en cambio, que el niño posee una moralidad propia según la cual piensa organizadamente sobre lo correcto o lo incorrecto" (pp. 536-537).

2.1. Los dominios de conocimiento y el inicio del razonamiento autónomo

La distinción de dominios de conocimiento en el proceso de desarrollo del juicio social abre nuevas posibilidades en la definición del cómo y el cuándo se produce el inicio del pensamiento autónomo en el niño, llevándonos a revisar los planteamientos de Piaget y de Kohlberg en la primera fase del desarrollo.

La explicación global del desarrollo que realizan Piaget y Kohlberg les lleva a defender que la aparición de los juicios morales autónomos se produce bastante tarde en los niños. En el fondo de sus estudios subyace la idea de que tanto las reglas y valores convencionales como las morales se trasmiten por los adultos de la misma manera de generación en generación, y esto lleva a los niños más pequeños, sobre todo, a que los conciban de forma idéntica, por lo que, en un principio, podría estudiarse el desarrollo moral de los niños a través de elementos convencionales, tal como hace Piaget en alguna ocasión.

Tal como afirma Turiel:

> "La idea de que los niños pequeños tratan todas las reglas por igual, y no comprenden su justificación racional subyacente, condujo a Piaget a usar las reglas del juego como estímulo para el estudio de las concepciones infantiles sobre las reglas morales... aunque Piaget era consciente de que este tipo de reglas no constituían un estímulo moral, su elección se basaba en el supuesto de que los niños las tratarían, igual que a cualquier otro tipo de reglas, como si fueran morales" (Turiel, 1983/1984, p. 182).

Esta no distinción de dominios de conocimiento lleva tanto a Piaget como a Kohlberg a definir que los primeros estadios de desarrollo del niño se caracterizan porque la moralidad se basa totalmente en la fuerza del influjo extrínseco, ya que el niño no es capaz de distinguir lo moral de lo no moral. Piaget atribuirá esta situación al respeto que tiene el niño a la autoridad, que le lleva a la reificación de las normas. Kohlberg, defendiendo igualmente que los niños identifican lo que está bien con el principio de la obediencia a la autoridad adulta, fundamenta esta obediencia no en el respeto a la autoridad, sino en una orientación más pragmática hacia las recompensas y castigos que administran quienes la ejercen. En definitiva, se mantiene la existencia de una concepción moral instrumental hasta una edad bastante tardía.

En contra de esto, comienza a haber suficiente evidencia experimental de que las concepciones morales de los niños pequeños, su comprensión de las normas y valores sociales, no están ligadas, al menos en principio y de forma absoluta, a las consideraciones instrumentales de obediencia y castigo, sino que distinguen, conceptualizan y valoran de manera diferente los dominios convencional y moral, con independencia de las sanciones existentes, y no

consideran, desde edades muy tempranas, que la conformidad con los que ejercen la autoridad sea siempre algo bueno.

Algunas investigaciones mencionadas anteriormente ya han puesto de manifiesto cómo los niños pequeños (4-5 años) distinguen los dominios moral y convencional, y cómo las transgresiones del ámbito moral son consideradas inadecuadas con independencia de la existencia o no de las reglas, mientras que las del ámbito convencional dependen de la existencia o no de la norma por parte de la autoridad (Much y Shweder, 1978; Nucci y Turiel, 1978; Nucci y Nucci, 1982a y 1982b).

Weston y Turiel (1980) demuestran que los niños preescolares no siempre consideran la conformidad con los adultos como algo bueno. Encuentran que los niños pequeños evaluaban de modo crítico las prácticas de la autoridad que contradecían sus propios juicios cuando se trataba de actos morales, mientras que aceptaban la legitimidad de la autoridad en el ámbito de lo convencional incluso cuando ésta estaba en contradicción con su evaluación de la acción.

Smetana (1981) realiza una investigación con niños preescolares entre 2,6 y 4,9 años intentando descubrir, a través de diversas situaciones, el nivel de gravedad ("seriousness") con que los niños evalúan los dominios moral y convencional, la importancia que atribuyen a las diferentes normas, y el nivel de castigo que merecen situaciones de dominios diferentes.

Sus resultados contradicen la idea de heteronomía en la que Piaget sitúa a los niños pequeños. Encontró que los niños distinguen entre hechos morales y convencionales, y que la forma de evaluar las transgresiones depende de la naturaleza de los actos, aunque lo hacen de forma más consistente con los hechos morales que con los convencionales. De forma generalizada evaluaron que las normas morales eran más importantes y merecedoras de castigo que las de ámbito convencional. Casi todas las transgresiones morales fueron considerados como inadecuados ("wrong") aunque no existieran normas, y las situaciones convencionales se hacían depender de las reglas, aunque de manera mucho menos significativa.

Una investigación de Davidson, Turiel y Black (1984) nos muestra igualmente que los niños evalúan el castigo de forma diferente ante los actos inadecuados del dominio moral y del convencional cuando ambos son realizados con buena intención.

Es interesante resaltar que los niños de 6 años muestran una falta de interés hacia las intenciones cuando se trata de transgresiones del ámbito moral, dando la impresión de que la transgresión misma es vista como intrínsecamente mala, por lo que la intención del que la comete no es una dimensión pertinente, de manera que el autor debe ser castigado con independencia de su intención. Sin

embargo, dentro del ámbito convencional las intenciones pasan a ser relevantes, y la persona con buena intención no debería ser castigada.

Los niños mayores sí que tenían en cuenta las intenciones dentro de los actos morales, por lo que los autores interpretan que el que los niños más pequeños no lo hagan nos daría a conocer que para ellos la naturaleza del ámbito de la acción tiene todavía un valor predominante.

Quiere hacerse notar, adelantando una idea que surgió en una de las intervenciones que se realizaron con los niños, y que se resaltará en su momento, que ante una situación en la que un niño queriendo ayudar producía un daño, los niños reconocían la buena intención, pero muchos decían que había que castigarlo. Preguntado el por qué, un niño argumentó que además de querer ayudar debería haber tenido más cuidado. Esto nos haría pensar que es posible que la decisión de castigar al niño no signifique siempre que no tienen en cuenta las intenciones, ya que puede subyacer incluso un pensamiento más elaborado.

Podemos encontrar algún estudio (Keasey, 1978) en el que se defiende que los niños de 4 años tienen en cuenta las intenciones cuando realizan juicios morales.

Schleifer y Douglas (1973) realizan un estudio que pone a prueba investigaciones llevadas a cabo desde el enfoque teórico del aprendizaje social, tales como los de Bandura y McDonald (1963), Crowley (1968) y Bandura (1969), que trataban de resaltar la importancia que tiene para los niños entre los 5 y los 11 años el entrenamiento sobre el desarrollo moral y sobre el hecho de tener en cuenta las intenciones.

El estudio les lleva a la conclusión de que el entrenamiento tiene efectivamente ya un influjo importante sobre los niños más pequeños, pero matizan que las situaciones presentadas ofrecían a los niños soluciones alternativas que estimulaban la reflexión, lo que produjo directamente un avance en los niveles cognitivos de los niños. Sea por una u otra causa, lo cierto es que parece confirmarse la existencia de la capacidad de tener en cuenta las intenciones desde una edad bastante temprana.

A conclusiones similares se puede llegar al revisar la investigación que realizan con niños de 4-5 años Jensen y Hafen (1973) sobre el efecto del entrenamiento para tener en cuenta las intenciones al realizar juicios morales.

Dentro de un apartado diferente, pero ya destacado anteriormente por la importancia que tiene para el desarrollo moral, cual es el de la adopción de perspectivas, un autor tan importante como Selman (1976/1989) defiende que es sólo a partir de los 6-7 años cuando aparece la capacidad de tener en cuenta que las otras personas actúan guiadas por razones subyacentes que justifi-

can sus actos, siendo el niño normalmente incapaz de tener en cuenta el punto de vista del otro antes de llegar a este estadio.

Sin embargo, existen otros trabajos que determinan que la edad más temprana en la que los niños capaces de adoptar la perspectiva del otro es entre los 3 y los 4 años.

Así, dentro del ámbito de la percepción visual, Flavel (1979), Fishbein, Lewis y Keiffer (1972).

En el ámbito del desarrollo del conocimiento social, Shantz (1975 y 1982) defiende que se realiza a los 4 años.

Es probable, tal como afirman González y Padilla (1991), que los niños preescolares, siendo capaces de inferir acerca de los sentimientos, pensamientos e intenciones de otros, lo hagan todavía de una forma global, poco precisa y afinada. Así, son capaces de decir que otro niño se siente mal después de ser castigado, pero no saben si lo que siente es tristeza o rabia. Pueden pensar que un niño es bueno, pero no que es servicial o amable.

De cualquier forma, esto no invalidaría el hecho de que el niño es ya capaz de realizar la adopción de perspectivas, aunque sea de una manera necesariamente limitada.

Consideramos que el conjunto de los resultados de las investigaciones existentes nos ofrece una base suficiente como para revisar la opinión de Piaget y de Kohlberg de que la orientación moral de los niños preescolares es totalmente heterónoma y que está fundamentada en la conformidad con la autoridad.

Entre los datos que se han manejado, son los estudios sobre la diferenciación que realizan los niños entre los dominios moral y convencional los que van a centrar, en un principio, fundamentalmente nuestra atención, por considerarlos especialmente consistentes. El hecho de que los niños discriminen de forma sistemática entre reglas y valores sociales de diferente naturaleza: moral y convencional, indica que los niños discriminan el modo específico de razonar que pertenece a cada uno de los dominios. Nos parece significativo que los niños pequeños justifiquen las reglas convencionales como alterables y relativas, en función del principio de autoridad o del acuerdo general, y que las reglas morales las justifiquen por razones intrínsecas.

Creemos que este hecho es suficiente para afirmar que el niño, de alguna forma, ha iniciado un proceso de comprensión autónoma de la realidad social, hecho que podría ser considerado como el momento óptimo para comenzar una intervención que potencie su proceso de desarrollo.

3. DESARROLLO MORAL Y EDUCACIÓN

Se ha valorado anteriormente la importancia que tiene el medio social para el desarrollo moral. Sin embargo, la asimilación de la cultura puede ser un proceso pasivo de aceptación, lo que lejos de potenciar los procesos de juicio estaría facilitando el mantenimiento de un pensamiento heterónomo.

El proceso de pensamiento sobre el ambiente que nos rodea es lo que hace posible realmente un avance cognitivo, y la capacidad del medio social para despertar la capacidad de razonamiento es la que le confiere la cualidad de mediador en el proceso de desarrollo autónomo del juicio social y moral.

Dentro de este contexto de potenciación de la construcción autónoma de criterios racionales en el ámbito social y moral es donde el papel de la educación cobra toda su fuerza, y la escuela, como institución educativa, tiene la responsabilidad específica de despertar y desarrollar la capacidad de pensamiento en todas las áreas de conocimiento, y la educación de los valores debe ser para ella una necesidad y una obligación.

Así lo reconoce la reforma del sistema educativo, que introduce de forma explícita la necesidad de la educación moral con valor de transversalidad. En el preámbulo realiza ya diversas referencias, y en los capítulos dedicados a la educación infantil, primaria y secundaria se manifiesta en los siguientes términos (B.O.E. núm. 238. Jueves 4 de octubre de 1990):

Capítulo primero. De la educación infantil. Artículo 7:

> "1. La educación infantil, que comprenderá hasta los 6 años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños" (p. 29831).

Capítulo II. De la educación primaria. Artículo 13:

> "La educación primaria contribuirá al desarrollo de los niños en las siguientes capacidades:...
>
> e) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos" (p. 28931).

Capítulo III. De la educación secundaria. Artículo 19:

> "La educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:...
>
> h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas" (p. 28932).

Estos planteamientos nos dan pie para enfatizar sobre la necesidad de la educación de valores como un aspecto que debe desarrollarse y trabajarse en

la escuela. Sin embargo, estaríamos de acuerdo con los defensores de que la educación moral no tiene que ser sólo transversal (Buxarraís, 1991; Puig, 1992). Tal como ellos afirman, consideramos importante que la educación moral impregne todos los ámbitos del aprendizaje escolar, pero no es suficiente, ya que el carácter de transversalidad e interdisciplinariedad, siendo importante, no asegura la reflexión en profundidad de muchos valores sociales. Además, estos planteamientos hacen todavía más difícil un desarrollo adecuado de los juicios morales autónomos, que precisa de una acción sistemática y específica, por lo que deberían articularse momentos que se consideren adecuados que hagan posible una educación coherente y continuada.

Compartiríamos la idea de Martínez cuando afirma que:

> "la sociedad del futuro requerirá personas que sean capaces de aprender a aprender, de transferir aquello que han aprendido a contextos nuevos y, especialmente, personas con niveles de autoestima, iniciativa, autonomía y capacidad de diálogo notables.
>
> La educación moral y el trabajo pedagógico sobre procedimientos, actitudes y valores se presenta como una urgencia pedagógica ante una sociedad en la que los grandes problemas de la humanidad y los principios que regulan las relaciones entre los hombres, las mujeres y los pueblos, y las relaciones de estos con su entorno natural, requieren reorientaciones éticas y morales, y no tanto soluciones técnicas" (Martínez, M., 1992. P. 11).

Queremos recordar, además, que la reforma educativa introduce la educación moral desde la educación infantil, y que, si bien no nombra explícitamente la necesidad de "valoración crítica" hasta la educación secundaria, consideramos que el fin primordial de la educación es potenciar la capacidad de pensamiento autónomo desde el mismo momento en el que el niño es capaz de realizarlo, como la forma más idónea de alcanzar el máximo potencial de desarrollo, por lo que si el niño ya es capaz, al menos en parte, de hacer juicios de valor autónomos en la primera infancia, sería una obligación de los educadores potenciar su capacidad de pensamiento, y no mantenerlo bajo una forma de adquisición heterónoma de normas y valores sociales, que lo único que puede producir es un estancamiento en el proceso de desarrollo, o incluso introducir niveles de confusión en su proceso comprensivo.

Lo que tratamos de decir es que no es posible seguir pensando en una educación de valores y normas basada en una transmisión de los valores fijos del maestro, la escuela o la sociedad, sino que debe pensarse en un método que busque el desarrollo del pensamiento a través de una estimulación gradual y continuada, y esto desde la edad infantil, en la medida en que sea posible.

Con esta asimilación activa de los valores y de las normas sociales no estamos proponiendo una educación ajena a la sociedad, sino que sea capaz de

unir el proceso de asimilación e integración de una cultura con la capacidad para desarrollar la propia autonomía de pensamiento, superando la antinomia que se establece con demasiada frecuencia entre el individuo y la sociedad.

Tal como afirma Beltrán,

> "la autodeterminación, dentro de un contexto natural, cultural y social, implica, en este caso, el conocimiento de dicho contexto al tiempo que el establecimiento de unas correctas relaciones con él, que se derivan de la capacidad que tiene el hombre de juzgar y de tener en cuenta las circunstancias en que tiene que efectuar sus elecciones" (Beltrán, 1992. P. 57).

3.1. El método educativo

Hasta el momento solamente hemos afirmado que una educación que potencie el desarrollo comprensivo de valores no se logra a través de una enseñanza e instrucción directa por transmisión, pero nos falta definir el método que creemos que contribuye al desarrollo del juicio social y moral.

La educación que el maestro utilice debe buscar que se facilite el desarrollo del niño a través de una secuencia que es natural para él, ya que el razonamiento social y moral no se enseña, sino que debe basarse en el descubrimiento propio por parte del niño. Los cambios progresivos de pensamiento se producen por medio de la reorganización activa que el niño hace de su experiencia.

Este pensamiento hace que nos convenza el método educativo propuesto por Kohlberg, y que se fundamenta en la estimulación de dos elementos que considera claves: el conflicto cognitivo y la asunción de roles (Kohlberg y Turiel, 1971/1981; Hersh, Reimer y Paolitto, 1979/1984; Palomo, 1989).

El conflicto cognitivo

La creación del conflicto cognitivo se realiza por la exposición del niño a una experiencia capaz de despertarle una incógnita que quiere resolver.

El conseguirlo de manera efectiva va a depender de dos factores principales, que son el nivel de razonamiento en el que se le plantea el problema y la capacidad que éste tenga para despertar su interés.

Diversos estudios realizados nos demuestran que sólo puede crearse un conflicto cognitivo capaz de producir un cambio de pensamiento si el nivel de razonamiento que se utiliza es el de la etapa inmediatamente superior a aque-

lla en la que el niño se encuentra (Rest, 1979; Rest, Turiel y Kohlberg, 1969; Selman, 1971).

Tal como afirman Kohlberg y Turiel:

> "Si se quiere que las comunicaciones morales sean efectivas, el nivel de desarrollo de las valoraciones del maestro tendrá que estar un nivel por encima del nivel del niño. Por tanto, el maestro tiene que hacer mucho más que escuchar pasivamente las palabras del niño. El maestro tendrá que escuchar cuidadosamente para poder entender el resultado de los juicios morales que emite el niño. Asimismo tendrá que haber una sensibilidad hacia las diferencias de razonamiento del maestro y del niño, así como entre los diferentes niños. En suma, se necesita conocer el pensamiento del niño y su nivel de comprensión para saber cómo entiende y asimila el razonamiento que otros le presentan" (Kohlberg y Turiel, 1971/1981. P. 563).

De esta manera, una labor imprescindible que debe realizar el educador consiste en tener una idea clara y lo más precisa posible del nivel de desarrollo moral en el que se encuentran los niños, y las características de desarrollo del grupo con el que se va a trabajar. Cuanto mejor sea este conocimiento más efectiva resultará la selección de experiencias educativas, y el nivel de razonamiento en el que deben tratarse.

La necesidad de tener en cuenta este punto de partida, para la creación de un conflicto cognitivo que sea efectivo, es reconocido de forma general por los profesionales adheridos de una u otra forma al enfoque cognitivo evolutivo. Nos parece conveniente citar dos textos como una manera de poner de manifiesto una forma de pensar que compartimos:

> "Determinar el desarrollo cognitivo o social de un niño en particular permite al profesional comprender cómo ve el mundo ese niño, evitando formarse expectativas sobre capacidades emocionales o conceptuales que el niño aún no ha desarrollado. Este enfoque, lejos de desdeñar el valor que tiene comprender la dinámica interpersonal del niño, lo realza al explorar el estadio que subyace a su conducta y al identificar el siguiente estadio hacia el cual puede dirigirse su desarrollo" (Selman, 1976/1989. P. 102).
>
> "... es fundamental adaptar el conflicto o tema a cada edad, es decir, el conocimiento de las ideas previas que los alumnos/as han ido desarrollando a lo largo de su experiencia con el medio social y natural. Para que el aprendizaje sea significativo, se deben conocer las concepciones que ya poseen los alumnos/as. Sus esquemas de conocimiento son un elemento primordial, ya que el aprendizaje significativo únicamente ocurre cuando quien aprende construye sobre su experiencia y conocimientos anteriores un nuevo conjunto de ideas a asimilar" (Carrillo, López, Martín y Payá, 1993. P. 1131).

El conflicto cognitivo, planteado en el nivel adecuado, resultará especialmente eficaz si se hace despertar un proceso interactivo de diálogo en el ambiente general de la clase, proceso que, a su vez, potenciará la creación del conflicto y su resolución. Recogiendo las ideas de Hersh, Reimer y Paolitto (1979/1984. Pp. 110-112) hay cuatro tipos de interacción que favorecen el conflicto cognitivo y su proceso de resolución:

1) El diálogo del alumno consigo mismo. A través de él, el niño debe sentir la necesidad de solucionar el conflicto.

2) Diálogo del alumno con los otros alumnos. Abre a los niños formas de pensamiento diferentes que le estimulan a superar su forma de pensar. En ellos puede encontrar el nivel de pensamiento inmediatamente superior que él precisa.

3) Diálogo del alumno con el profesor. Beneficia a ambos, ya que les lleva a intentar comprender sus formas de razonamiento mutuas.

4) Diálogo del profesor consigo mismo. Le lleva a reflexionar sobre las formas más eficaces para crear el conflicto cognitivo y para que se establezcan las mejores condiciones posibles de interacción afectiva en los puntos anteriores.

Queremos destacar la importancia que para la educación moral tiene aprender a dialogar, tal como subraya Puig (1993), respetando todos los puntos de vista, aceptando que merece la pena considerar las razones de los demás, y aportando las propias reflexiones sin que conlleven presión ni menoscabo de la libertad de los demás. Tiene tanto la cualidad de ser una condición previa para favorecer el proceso de educación, como de ser un optimizador indispensable del proceso de desarrollo a través de su perfeccionamiento en el proceso de intervención.

El grupo clase es un medio idóneo de relaciones interpersonales en el que la potenciación del diálogo puede establecerse de forma efectiva, a la vez que es capaz de crear adecuados niveles de conflicto en función de su heterogeneidad. Así entendida, la interacción entre iguales se convierte en un medio extraordinariamente rico y estimulante (Medrano y otros, 1989). Cabe destacar, a este respecto, que la utilización, cuando se considere necesario, de grupos de diálogo que hagan posible establecer de manera más fácil y continuada el intercambio de formas de pensar se muestra muy eficiente cuando los grupos formados son heterogéneos, y muy poco cuando estos grupos son homogéneos (Caba, 1993).

Con relación a la creación del conflicto cognitivo, debemos plantearnos también el tipo de problemas y situaciones por medio de los cuales se debe hacer surgir el conflicto moral. Fieles a las líneas marcadas por Kohlberg (1975), tiende a defenderse que el curriculum de educación moral debe surgir

de las dos fuentes de información comunes en la escuela, las asignaturas y las relaciones interpersonales.

Partiendo de un acuerdo con estas ideas, tendemos a pensar, con la mayoría de los investigadores que realizan en la actualidad experiencias sobre educación moral, que el ámbito de las relaciones interpersonales posee la cualidad específica de llegar con más facilidad a los individuos por facilitar una superior implicación afectiva (*Cuadernos de Pedagogía*, 201. Tema del mes: Educación moral. Marzo, 1992; *Comunicación Lenguaje y Educación*, 15. Monográfico: Educación moral. 1992; Etxebarría, 1989; Martínez y Puig, 1991).

Sin embargo, creemos que conviene matizar que nos adherimos a la idea de que cualquier problema derivado de la convivencia humana lo consideramos susceptible de ser elegido para crear el conflicto cognitivo-moral, y que lo que sí consideramos importante es que, sea cual sea la fuente de experiencia social de la que se toma, la situación debe ser lo más próxima posible a la experiencia diaria de los niños a los que queremos crear el conflicto, y que se plantee en el nivel idóneo para su capacidad de comprensión y razonamiento.

Diríamos, además, a este respecto, que puede ser más positivo no tratar un problema de relaciones interpersonales inmediatamente después de haber ocurrido entre los niños, ya que un exceso de implicación puede afectar negativamente al clima facilitador del proceso de pensamiento. Consideraríamos que, siendo un problema que debe formar parte de la intervención educativo-moral, es más conveniente posponerlo para un tratamiento posterior.

Asumir roles

La estimulación de la capacidad de adoptar el punto de vista de los demás, que hemos apuntado anteriormente como otro aspecto importante a desarrollar a través de la intervención educativa, forma parte complementaria de todos los elementos anteriormente mencionados.

La potenciación del diálogo es básica para mejorar la capacidad para ver al otro como un igual a mí, pero que tiene, o puede tener, una forma de pensar, unos sentimientos y una forma de ver el mundo diferente a la mía.

La utilización de la experiencia diaria de los niños facilitará también que sean capaces de asumir el rol del otro.

Sin embargo, consideramos importante, sobre todo, la función a desarrollar por el educador, que no sólo debe mostrarse a sí mismo asumiendo el rol del conjunto de la clase, sino que debe encauzar al niño con interrogantes capaces de llevarlo a plantearse tanto cómo piensan y sienten los demás, como a intentar verse a sí mismo bajo la perspectiva de los otros. El hacerlo adecua-

damente exige, al igual que en la creación del conflicto cognitivo, conocer la capacidad de adopción de roles del grupo al que se educa, para propiciar un avance progresivo en la exactitud y riqueza de elementos que el niño tiene en cuenta cuando se intenta poner en la situación del otro.

En los últimos años ha ido creciendo progresivamente en España el interés por el tema de la educación moral, hecho que se denota en el aumento de educadores e investigadores que realizan experiencias educativas en el ámbito de los valores sociales, tanto en esfuerzos personales como conjuntos. Buena muestra de ello es la aparición de esfuerzos de sistematización dentro del curriculum escolar, tal como ocurre con el Proyecto CIVES, surgido en 1989 y ampliamente difundido en el territorio M.E.C., que trabajan planteamientos de reflexión ético-política para niveles de la Secundaria Obligatoria, en los que compaginan elementos ético-cívicos con otros socio-morales.

En proceso experimental se encuentra también el Grupo G.R.E.M. (Grupo de investigación moral de la Universidad de Barcelona), iniciado el curso 1989-90, cuyo punto de partida es un modelo de educación moral fundamentado en la construcción autónoma de valores, actitudes y normas para niños de 6 a 16 años, y que se desarrolla en diversos centros de Barcelona y de Cornellá del Llobregat.

Sin embargo, las experiencias educativas realizadas en edades preescolares son, por lo que conocemos, muy escasas o inexistentes. Este hecho nos hace pensar que existe una laguna que rellenar.

3.2. Aprendizaje temprano de normas y valores sociales

Hemos querido utilizar el término "aprendizaje temprano" para mostrar nuestro acuerdo conceptual con los autores que dedican sus esfuerzos a la defensa de la necesidad de tener en cuenta las enormes potencialidades de aprendizaje de los niños más pequeños, en contra de la idea, muy extendida en la enseñanza, de posponer muchos aprendizajes para más tarde, quizás para demasiado tarde, dejando de tener en cuenta las posibilidades de los niños, y hasta sus demandas que nos negamos a escuchar.

La propuesta de enseñanza temprana de normas y valores sociales que vamos a realizar se enmarca en la propuesta conceptual de que un aprendizaje temprano no trata de forzar el aprendizaje del niño, ni de subsanar sus limitaciones, sino de favorecer su desarrollo ayudándole a hacer lo que es capaz de hacer, permitiéndole utilizar una capacidad de pensamiento que ya posee.

Compartimos plenamente la idea de Medrano de que con un aprendizaje temprano lo que realmente vamos a intentar es dar al niño la posibilidad del "gozo de aprender a tiempo". Tal como ella afirma, "posibilitar a los niños el

gozo de aprender a tiempo presupondrá hacer la propuesta de aprendizaje *antes* de lo que se viene haciendo tradicionalmente. Es decir, que será, por tanto, temprano o precoz con respecto al momento en que los educadores han estado decidiendo que debían hacerse las propuestas de aprendizaje hasta el momento, pero no temprano o precoz con respecto a las posibilidades reales de aprendizaje de los sujetos" (Medrano, 1994. P. 16).

Si bien es cierto que la administración educativa española va mostrando cada vez más interés por la educación infantil, como lo demuestra el alto porcentaje de niños de 3 años que ya está siendo escolarizado, pensamos que esto no debe dejarnos satisfechos, sino que debe culminarse con la consecución del rendimiento real que el niño puede dar.

Nos atreveríamos a afirmar que si se puede achacar algo a la educación española durante los años preescolares en la actualidad es el hecho de estar frenando a los niños pequeños en sus posibilidades de aprendizaje, acusando el temor que ha existido en las décadas anteriores de realizar aprendizajes antes de que el niño estuviera preparado (Medrano, 1985).

La enseñanza de normas y valores sociales refleja la situación general de la enseñanza durante estos primeros años. Es cierto que el niño está escolarizado desde los tres años, y que esto le da una oportunidad de tener experiencias que pueden favorecer su comprensión de la realidad social, pero la falta de una instrucción intencionalmente programada le priva de desarrollar su potencial de comprensión.

A esto habría que añadir que el niño, durante este período escolar, sí que está siendo sometido a un continuo proceso de socialización a través de continuas órdenes de comportamiento que debe obedecer, por lo que podríamos decir que no es que no exista una educación de normas y valores, que la hay, pero que tiende a tener un carácter absolutamente heterónomo.

En contra de esto, existen datos experimentales, tal como ya hemos dado a conocer y esperamos poder confirmar en nuestra investigación, de que el niño tiene ya a esta edad un nivel de comprensión autónoma sobre normas y valores sociales, que se manifiesta, entre otras cosas, en la distinción que realiza entre las normas sociales y convencionales, y en el diferente valor fundamental que les atribuye.

La conjunción de estas dos últimas ideas nos hace pensar que bajo un tipo de enseñanza heterónoma cabría que, en ocasiones, se estuviera confundiendo al niño, y que ciertamente lo que se está haciendo es no dejarle ejercitar una capacidad de razonamiento que ya posee.

Cabría aquí aludir a un ejemplo que nos aporta Medrano, que, aunque de un ámbito diferente, resulta esclarecedor y perfectamente aplicable.

> "En efecto, por ejemplo, dejamos a los más pequeños sometidos durante mucho tiempo al mundo de la imagen a través de la T.V. porque no nos atrevemos a ofrecerles información por medio del mensaje escrito, y, después, cuando queremos que se interesen por este tipo de información, la impronta de la imagen es ya una interferencia lastrante, con respecto al escrito, difícilmente superable" (Medrano, 1994. P. 24).

Dentro de nuestro ámbito de los valores, si en aquello en lo que el niño es capaz de pensar lo tenemos sujeto a un proceso heterónomo de normas a las que se tiene que someter, no debemos quejarnos de que cuando, más tarde, queramos que piense le resulte difícil porque el hábito anterior entorpece sus posibilidades de hacerlo.

Existen ya muchos autores que nos están advirtiendo de las consecuencias desfavorables que pueden derivarse de no haber valorado suficientemente la capacidad de aprender durante estas primeras edades.

Cohen, gran defensora del aprendizaje temprano, afirma:

> "Se corre el riesgo de que los déficits acumulados en la primera infancia nunca puedan compensarse, y de que esa plasticidad natural, esa facilidad de aprender de los primeros años, ya nunca se recupere" (Cohen, 1982/1983, p. 103).

Nos advierte igualmente de que si los sistemas escolares se limitan a transmitir conocimientos por repetición, dejan sin explotar las capacidades cerebrales de los niños y no satisfacen sus necesidades. Considera fundamental que la escuela infantil movilice la capacidad de pensar, y afirma que su responsabilidad es mayor con los niños que carecen de esta estimulación en su ambiente familiar.

En la misma línea, Pourtois (1981/1983) nos dice que:

> "en muchos casos, nos limitamos a proponer el parvulario como simple guardería, donde los niños pasan el día jugando, protegidos por un discurso lleno de términos pseudodidácticos, como psicomotricidad, espontaneidad, creatividad, expansión.
>
> Con el pretexto de dejar al niño tiempo para que viva su infancia, se pospone para edad más avanzada la implantación de aprendizajes que constituyen la base del éxito escolar. Por consiguiente, los educadores se refugian tras un discurso de autojustificación vacío, que consiente con toda largueza que se refuercen los determinismos sociales" (p. 167).

Tampoco podemos olvidar las ideas que nos vienen de los defensores de la existencia de períodos sensibles de aprendizaje (Bloom, Scott, Hurlock, Sluckin, etc.). Si lo entendemos no como un momento puntual, sino como un período flexible en el que el aprendizaje se realiza de forma mejor, la idea nos

parece razonable, y si bien no existe evidencia experimental en habilidades sociales, si que existen datos relevantes en habilidades físicas.

Nos atreveríamos a afirmar que, de existir, el período sensible en el aprendizaje de normas y de valores sociales debe situarse en el momento en el que el niño comienza a dar muestras de comprensión autónoma de los mismos, por lo que todo lo que signifique posponer la intervención educativa conlleva, al menos, un riesgo para el aprendizaje.

Queremos insistir en que cuando hablamos de aprendizaje temprano no estamos hablando de forzar aprendizajes, sino de estimular a los niños para que hagan aquello que pueden y quieren hacer. Citando, de nuevo, a Medrano,

> "no sería positivo que como consecuencia de reconocer la importancia de los aprendizajes tempranos se sometiera a los niños a procesos de entrenamiento rígidos y forzados. El clima de toda la actividad infantil debe ser rico en afectividad y con una tónica de carácter lúdico. ... La metodología de trabajo con los niños debe ponerlos en situación de aprendizaje, sin forzarlos a llevar a cabo realizaciones que desbordan sus posibilidades, ni tampoco frenarlos cuando ya son capaces de alcanzarlas" (Medrano, 1994. P. 29).

Haciéndonos eco de algunas de las conclusiones a las que llega Cohen al revisar diversas investigaciones experimentales con niños entre 2 y 5 años nos atrevemos a afirmar (Cohen, 1980/1989. Pp. 39-63):

- El niño pequeño tiene un potencial de aprendizaje mucho mayor de lo que se pensaba.
- Para que las potencialidades se actualicen hay que intervenir lo más pronto posible por medio de estimulaciones adecuadas.
- El aprendizaje temprano favorece no sólo el desarrollo intelectual, sino la personalidad en su conjunto.
- Las ventajas del aprendizaje temprano se mantienen y acrecientan en los años siguientes si se les sigue ofreciendo a los niños programas adaptados a sus nuevas posibilidades.

Dentro de este ámbito situamos nuestra investigación y programa de intervención sobre normas y valores sociales. A través de él esperamos aportar nuestro granito de arena en un tema que nos parece sumamente atractivo

La Investigación

1. HIPÓTESIS

La exposición que hasta este momento hemos hecho de nuestro punto de vista ha puesto de manifiesto que, sin dejar de tener en cuenta otros factores, cuyo valor habrá que determinar, damos una gran importancia al desarrollo de los niveles de razonamiento dentro del tema de lo moral.

Nos hemos adherido también al punto de vista, defendido fundamentalmente por Turiel, de que el niño inicia un proceso autónomo de comprensión de las normas y valores sociales en una edad muy temprana, que se manifiesta, entre otras cosas, a través de la distinción que realiza de los dominios moral y convencional.

Los elementos situacionales del medio en el que el niño vive, entendidos como la fuerza que tienen para despertar la capacidad de pensamiento, son a la vez mediadores y potenciadores del desarrollo de la capacidad de razonamiento de los pequeños. La escuela, en este sentido, debe recoger una responsabilidad que le es propia, y que la L.O.G.S.E. le atribuye en la educación moral, y crear el sistema más idóneo capaz de colaborar en el desarrollo de la capacidad comprensiva de las normas y valores sociales.

El proceso de intervención que se realice debe iniciarse lo antes posible, por la importancia que para el desarrollo tiene el aprendizaje temprano, entendido en la forma en la que lo hemos definido y defendido.

Este conjunto de ideas, que han formado parte de los presupuestos que hemos venido defendiendo, guían la dirección de nuestra investigación, y nos llevan a plantear la siguiente hipótesis:

"Los niños inician en una edad muy temprana el proceso de comprensión autónoma de las normas y valores sociales, y una intervención que potencie su capacidad de pensamiento sobre ellos contribuirá al desarrollo de su juicio moral de forma significativa, que se manifestará en una mejor diferenciación entre las normas morales y convencionales, y un mayor nivel de juicio propio en la adecuada comprensión de situaciones de conflicto social".

2. EL MÉTODO DE TRABAJO

El método por medio del cual esperamos comprobar la hipótesis consta de las tres partes siguientes, que iremos desarrollando a lo largo de este estudio:

a) Creación de una prueba que ponga de manifiesto que los niños de nivel infantil son capaces de distinguir de forma autónoma las normas morales y convencionales, y comprobación, a través de ella, de que esta distinción la establecen con claridad suficiente en ambos dominios de conocimiento. La confirmación de este hecho nos hace posible iniciar la siguiente fase.

b) Creación y realización de un programa de intervención que lleve a los niños a potenciar su desarrollo comprensivo de las normas y valores sociales. Es el bloque principal de la investigación, y con el que esperamos alcanzar los fines propuestos.

c) Creación de una prueba que ponga de manifiesto el nivel de comprensión alcanzada por los niños después del proceso de intervención. Con ella se espera poder demostrar la importancia de una intervención temprana para desarrollar la capacidad de pensamiento de los niños en la comprensión de las normas y valores sociales.

Quieremos hacer constar que el conjunto de la investigación ha sido concebida para evaluar la necesidad de una intervención temprana con un carácter global, y sobre este objetivo pensamos centrar nuestro esfuerzo y los datos que esperamos aportar. El conocimiento de los niños y de sus familias hacía factible introducir también un estudio del proceso de cambio niño a niño, que se enriqueciera además con datos de cambios circunstanciales de su ambiente, pero creemos que eso daría lugar a un estudio diferente, y que habría que planificar de otra manera. Lo mismo podríamos decir de la riqueza de datos que vamos a estar manejando en algunos momentos, y que harían posible realizar estudios en direcciones distintas y complementarias.

Nos conformamos con poder llegar a afirmar que la intervención que vamos a llevar a cabo contribuye a que los niños del grupo con el que se va a trabajar alcanzan niveles de conocimiento de las normas y valores sociales significativamente superiores que aquellos que han formado parte del grupo control.

Para realizar la investigación se ha elegido el Colegio público "Aurelio Prudencio" de Calahorra. La elección está determinada por las siguientes circunstancias.

Calahorra es una ciudad muy conocida por el investigador, al igual que los profesores de los centros, con los que se mantienen frecuentes contactos. Este conocimiento hace posible una elección más justificada del medio de trabajo, así como la cooperación de los educadores.

El colegio "Aurelio Prudencio" es uno de los tres centros públicos de la ciudad, al que asisten niños de familias con un nivel social y cultural medio y medio bajo. Es costumbre social en la ciudad que dos de los tres centros privados que existen tiendan a aglutinar a los niños de familias con niveles más elevados.

El colegio es mixto, y tiene dos unidades en cada uno de los cursos de edad infantil, que están divididos por orden alfabético de apellidos, por lo que podemos contar con dos grupos de características presumiblemente parecidas, que superan cada uno de ellos el número de 20 alumnos. Este hecho nos facilita el establecimiento de un grupo experimental y otro grupo de control en cualquiera de los cursos que utilicemos.

La evaluación inicial de los niños

1. FINALIDAD DE LA PRUEBA

La intención que buscamos con la construcción de esta prueba es que nos sirva de comprobación para determinar el momento en el que los niños dan muestra, como grupo, de comenzar a distinguir de forma autónoma entre la normas de ámbito moral y convencional como dominios de conocimiento con valores claramente diferenciados.

Tal como ya hemos dado a conocer anteriormente, tenemos que llegar a ser capaces de conseguir que, de alguna manera, el niño tenga la oportunidad de mostrar que comprende que las normas convencionales tienen su valor en función del consenso o del principio de autoridad, pero que las normas morales poseen un valor intrínseco ajeno y superior a la existencia de la norma.

A pesar de que existe evidencia experimental, a la que ya hemos hecho referencia, de que los niños son capaces de realizar esta distinción desde edades muy tempranas, su nivel de contrastación y generalización no es todavía suficiente. Por eso, nos parecía excesivamente arriesgado iniciar un proceso de intervención sin una comprobación previa del momento en el que esta distinción se realiza de una manera suficientemente consistente. Es esta comprobación la que nos permitirá anticipar la conveniencia de una intervención educativa fundamentada en la activación de la capacidad de pensamiento del niño, a la vez que nos ayudará a marcar la dirección que deberemos dar a la misma.

Además de constatar la edad de inicio del pensamiento autónomo, esta prueba debe servirnos para comprobar también que los niveles de comprensión de las normas sociales de las dos unidades del centro que van a formar el grupo experimental y de control son similares, de manera que no nos invalide los datos encontrados después de la intervención. Se puede esperar que si el colegio acoge a los niños de un medio similar, y éstos son repartidos al azar, según sus apellidos, entre las dos unidades, no deben existir diferencias significativas entre los mismos, pero esto es algo que exigía una comprobación que lo confirmara, y los resultados nos ayudarán también a decidir cuál de los dos será el grupo experimental y cuál el grupo de control.

2. LAS SITUACIONES UTILIZADAS Y SU ORGANIZACIÓN

Según los principios definidos anteriormente, estábamos convencidos de que las situaciones que eligiéramos debían ser cercanas a la experiencia infantil, dado que lo que nos interesaba era su capacidad para interpretar el mundo que les rodea; así que, aunque partiéramos de situaciones hipotéticas, éstas debían pertenecer a un ámbito próximo a su realidad, fundamentalmente relaciones escolares, familiares y de iguales.

Una dificultad aparente que debíamos salvar es el hecho de que, si las situaciones planteadas eran cercanas a su experiencia, los niños ya habrían sufrido un proceso de socialización en las mismas, y que esto podía influir como mediatizador en sus respuestas. De cualquier forma, pensamos que el influjo se daría de manera similar tanto en las situaciones de dominio moral como convencional. Una entrevista con los padres nos confirmó su tendencia a reprimir, o en su caso castigar, de forma parecida las infracciones de ambos dominios, y que eran más frecuentes las infracciones en el ámbito convencional, por lo que los niños eran advertidos de manera más frecuente en este ámbito.

En este contexto, tal como se verá, pensamos en un planteamiento para exponer las situaciones que pudiera llevarnos a que el niño mostrara la conceptualización del dominio en el que situaba cada una de ellas, intentando paliar, en lo que pudiéramos, el posible influjo de una socialización fundamentalmente heterónoma.

De las situaciones que se nos ocurrieron, seleccionamos las diez siguientes: 5 de ámbito moral y otras 5 de ámbito convencional:

Moral:

- Pegarse.
- Engañar.
- Tirar a un niño del columpio.
- Insultar.
- Quitar el globo a otro niño.

Convencional:

- Comer con las manos.
- Jugar en la habitación de los papás.
- Ir al servicio durante la clase.
- Comer caramelos en clase.
- Jugar en el césped.

Consideramos que estas diez situaciones son suficientes para conocer el nivel conceptual con el que el niño evalúa los diferentes dominios. Hemos procurado, además, introducir un amplio abanico de experiencias diferentes, intentando evitar que el niño se sienta arrastrado a dar respuestas estereotipadas por la similitud de las situaciones.

Los niveles de gravedad y dificultad planteados también nos parecen distintos. Este hecho nos podría llevar a que, si bien creemos que todas las situaciones son definitorias del dominio en el que las hemos encuadrado, algunos niños puedan situarlas en un dominio diferente con justificaciones ajustadas, hecho que, de ocurrir, será evaluado en función de la fuerza de la justificación. Así, un niño puede considerar que está mal comer caramelos en clase, aunque le dejen, y justificarlo diciendo que si se le cae un caramelo de la boca puede manchar y estropear el trabajo que está haciendo.

Cada una de las situaciones que presentamos a los niños las planteamos con dos normas de carácter inverso, es decir, a los niños se les deja y se les prohibe hacer las mismas cosas, lo que les obliga a decidir si está bien o está mal tanto hacer algo como no hacerlo si la autoridad se lo permite, y cuando no se puede hacer algo aunque la autoridad sí se lo permita. Le obligamos, de esta manera, a una definición conceptual de los dominios moral y convencional. Este planteamiento de todas las situaciónes con dos normas inversas nos va a ayudar también a solucionar una dificultad en la evaluación de la prueba, que se detallará más adelante.

Refiriéndonos, a modo de ejemplo, a alguna de las situaciones presentadas, si el niño afirma que está mal ir al servicio durante clase sin pedir permiso si existe una norma que lo exige, pero que está bien hacerlo si se les dice que pueden ir sin pedir permiso, el niño está situando la acción en el dominio convencional de una forma correcta.

De igual forma, si el niño considera que está mal insultar a otro niño, incluso cuando la autoridad le está diciendo que puede hacerlo, está situando este acto por encima de la norma, con un valor intrínseco, lo que nos sitúa en el dominio moral.

Al niño se le exige que, después de la valoración de cada situación, justifique la razón de su elección. Esto nos puede ayudar tanto para confirmar el dominio en el que el niño las sitúa, como para obligarle a pensar que las elecciones exigen ser reflexionadas, y no contestadas por simple intuición.

La organización de la prueba empareja una situación convencional con una de ámbito moral, de manera que, una vez finalizada la valoración de ambas, tenga que definir cuál de ellas le parece más grave. Se le plantea que niños distintos han transgredido cada uno una de las normas que acaba de valorar. Sólo puede castigar a uno, y debe decidir a cuál de ellos y por qué.

El orden de presentación de las situaciones no es nunca el mismo, sino que se modifica continuamente para que el niño no se acostumbre a una secuencia (convencional, moral; convencional, moral...), de esta manera, aunque siempre se empareja una situación de cada dominio para poder hacer la valoración conjunta, su orden es siempre diferente (moral, convencional; convencional, moral...).

La prueba, así, consta de 5 situaciones morales, 5 situaciones convencionales y 5 valoraciones conjuntas (moral y convencional). A través de ellas esperamos poder conocer tanto el nivel de distinción de dominios de conocimiento que el niño realiza, como el nivel relativo de gravedad que atribuye a cada uno de ellos.

3. LA PRUEBA

NOMBRE: ....

EDAD: ....

FECHA DE LA PRUEBA: ....

A1. En una casa viven dos niños que son hermanos. Estos niños algunas veces se pegan en casa, y cuando se pegan sus papás se enfadan, porque les han dicho muchas veces que no tienen que pegarse. Sin embargo, los niños no les hacen caso y se siguen pegando.

¿Dejan los papás a los niños que se peguen en casa?

A ti qué te parece lo que hacen estos niños, ¿te parece bien o te parece mal que estos niños se peguen?

¿Por qué?

A2. Mira, ahora te cuento otra cosa. Imagínate que estos niños que te he dicho antes tienen un amiguito, y resulta que en casa de este amiguito, sus padres sí que les dejan que se peguen. Les da igual que se peguen los hermanos y los amiguitos.

¿Dejan en esta casa los papás a los niños que se peguen?

Así, si los papás les dejan, ¿está bien o está mal que los niños se peguen en esta casa?

¿Por qué?

B1. Mira, en una casa vive un niño en la que sus padres no le dejan que coja la comida con las manos, y le dicen que tiene que hacerlo siempre con la cuchara y con el tenedor. Pero él siempre que puede come con las manos.

¿Dejan los papás a los niños que cojan la comida con las manos?

¿A ti te parece bien o te parece mal que este niño coja la comida con las manos?

¿Por qué?

B2. Imagínate que este niño tiene un amiguito, al que sus padres le dicen: "Tú, si quieres, y si tienes las manos limpitas, puedes coger la comida con los dedos, que te dejamos que cojas la comida con los dedos cuando estás comiendo si tienes las manos limpitas.

¿Le dejan a este niño que coma con las manos si tiene las manos limpitas?

Y si sus papás le dejan, ¿te parece bien o te parece mal que coma con los dedos?

¿Por qué?

A + B. En esta historia, tú vas a ser ahora el papá (la mamá), y tenías dos hijos que habían hecho algo malo. Resulta que uno pegaba a su hermanito, y otro se comía la comida con las manos. Si tú que eres el papá (la mamá) sólo puedes castigar a uno de los dos, ¿a cuál de los dos castigarías?

¿Por qué?

C1. Ahora te cuento otra cosa.

Hay unos niños a los que les gusta entrar a la habitación de sus papás a jugar, porque la habitación y la cama es muy grande, y pueden jugar muy bien en ella. Sin embargo, a sus padres no les gusta nada que jueguen en la habitación de los papás y les han prohibido que jueguen en esa habitación. Los niños no les hacen caso, y siguen jugando en ella.

¿Dejan los papás de esta historia que jueguen los niños en la habitación de los papás?

¿Qué te parece lo que hacen estos niños? ¿Te parece bien o te parece mal que jueguen en la habitación de sus papás?

¿Por qué?

C2. Estos niños tienen otros amiguitos que viven en otra casa diferente. En esta casa diferente sí que les dejan que jueguen en la habitación de sus papás. Pueden hacerlo si quieren. Les dicen que, como la habitación de los papás es más grande, pueden jugar en ella si quieren.

¿Dejan estos papás a los niños que jueguen en la habitación de los papás?

Y si los papás les dejan, ¿a ti qué te parece, te parece bien o te parece mal que los niños jueguen en la habitación de los papás?

¿Por qué?

D1. A un niño le han regalado un juguete que le gusta mucho, por eso, cuando se levanta de la cama por la mañana, le dice a su mamá que está malito, y que no quiere ir al colegio. Pero resulta que no es verdad que esté malito. Lo que pasa es que quiere quedarse en casa jugando con el juguete que le han regalado, y engaña a su mamá.

¿Está este niño malito de verdad?

¿Qué te parece? ¿Te parece bien o te parece mal lo que hace este niño?

¿Por qué?

D2. Sin embargo, en otra casa viven otros papás que les dicen a sus hijos que si quieren pueden engañar a los papás y a los amiguitos, que ellos les dejan que lo hagan.

¿Dejan estos papás a estos niños que engañen y digan mentiras?

Y si los papás les dejan, ¿te parece bien o te parece mal que estos niños engañen a sus papás y a sus amiguitos?

¿Por qué?

C + D. Ahora tú vas a ser otra vez el papá de este cuento. Resulta que tienes dos hijos que otra vez han hecho algo malo. Uno juega en la habitación de los papás. El otro engaña y dice mentiras a los papás. Si tú, que eres el papá, sólo puedes castigar a uno de los dos, ¿a cuál de los dos castigarías, al niño que juega en la habitación de los papás, o al niño que engaña a los papás?

¿Por qué?

E1. En una escuela había un niño al que le gustaba mucho montarse en los columpios. Un día, cuando sale al patio a jugar, resulta que ve que estaban todos los columpios ocupados. Entonces, va a los columpios, y como es muy fuerte, le pega a uno de los niños que estaba montado, lo tira del columpio, y se monta él.

¿Te parece bien o te parece mal lo que hace este niño?

¿Por qué?

E2. En otro colegio diferente, un día que estaban los columpios ocupados, le dice la señorita a un niño que quería montarse: "Mira, si quieres montarte en los columpios, vete, pega a uno de los niños que está montado, y te montas tú".

¿Le dice la señorita a este niño que puede pegar a un niño que está montado en el columpio para montarse él?

¿Te parece bien o te parece mal que este niño pegue a otro para poder montarse en el columpio?

¿Por qué?

F1. En un colegio, la señorita les dice a los niños: "Cuando queráis ir al servicio porque necesitáis hacer pis, o lavaros las manos, antes de ir, me lo tenéis que decir a mí. Yo os dejaré ir, pero primero me lo tenéis que decir". Pero resulta que hay un niño que no se lo dice a la señorita y se va siempre al servicio sin decírselo.

¿Tienen los niños que decirle a la señorita que quieren ir al servicio antes de salir?

¿Qué te parece lo que hace ese niño, que se marcha al servicio sin decírselo?

¿Por qué?

F2. En otro colegio diferente, la señorita les decía a los niños: "Cuando necesitéis salir al servicio a hacer pis, o a lavaros las manos, no hace falta que me lo digáis. Podéis salir sin decírmelo, que yo os dejo ir sin que me lo digáis".

¿Les deja la señorita en este colegio que vayan al servicio sin decírselo?

Si la señorita les deja, ¿te parece bien, o te parece mal que los niños vayan al servicio sin decírselo?

¿Por qué?

E + F. Ahora, en esta historia, tú vas a hacer de señorita. Resulta que había dos niños que han hecho algo que está mal. Uno porque pega a otros niños para montarse en el columpio. Otro por que se va al servicio sin decírselo a la señorita. Si tú, que eres la señorita, sólo puedes castigar a uno, ¿a cuál de los dos castigarías, al niño que pega para montarse en los columpios, o al niño que va al servicio sin decírselo a la señorita?

¿Por qué?

G1. En un colegio la señorita les ha dicho a los niños que no les deja que coman caramelos en la clase, que si quieren comer caramelos, tienen que esperar a salir al patio para comérselos. Pero hay un niño que no hace caso a la señorita, y que se come los caramelos en la clase.

¿Deja la señorita de este colegio que coman los niños caramelos en la clase?

¿Qué te parece lo que hace ese niño que come caramelos en clase, te parece bien o te parece mal?

¿Por qué?

G2. En otro colegio, hay otra señorita que les dice a los niños: "Mirad niños, si tenéis caramelos, podéis comer los caramelos en clase, porque yo os dejo que os los comáis. Así, si queréis, podéis comer caramelos en la clase".

¿Les deja esta señorita a los niños que coman caramelos en clase?

Y si la señorita les deja, ¿te parece bien o te parece mal que los niños coman caramelos en la clase?

¿Por qué?

H1. En un colegio, hay una señorita que les dice a los niños que no tienen que insultarse, que está muy mal, que no hay que decir a los niños que son tontos y cosas así. Pero hay un niño que no hace caso a la señorita y que siempre está insultando a los otros niños.

¿Deja la señorita que se insulten los niños en clase?

¿Qué te parece lo que hace ese niño, que no hace mas que insultar a los demás niños?

¿Por qué?

H2. Sin embargo, en otro colegio hay una señorita que les dice a los niños: "Si queréis insultar a otros niños, y decirles tontos y cosas así, podéis hacerlo, porque yo os dejo que lo hagáis".

¿Deja esta señorita de este colegio que se insulten los niños en clase?

Y si la señorita deja que los niños se insulten y se digan que son tontos, ¿a ti qué te parece, que está bien o que está mal que los niños se insulten?

¿Por qué?

G + H. Tú vas a ser otra vez la señorita, en esta historia. Y hay dos niños que se han portado mal. Resulta que uno come caramelos en clase. El otro insulta a los niños. Si tú, que eres la señorita, sólo puedes castigar a uno de los dos, ¿a cuál de los dos castigarías, al niño que come caramelos en clase, o al niño que insulta a los otros niños?

¿Por qué?

I1. Un día iban paseando un papá con su hija por la calle, y ven a una amiguita que tenía un globo. El papá le había dicho muchas veces a su hija que no quería que quitara cosas a sus amiguitos, pero su niña echó a correr, y le quitó el globo a su amiguita.

¿Le deja el papá a su hija que le quite el globo a su amiguita?

¿Qué te parece lo que hace la niña que le quita el globo a su amiguita? ¿Te parece bien o mal?

¿Por qué?

I2. Otra niña diferente iba un día con su papá por la calle y ven a una amiguita que tenía un globo, pero fíjate lo que le dice este papá a su hija: "Mira, ¿no querías un globo?, pues tu amiguita tiene uno. Vete y quítaselo, y así tendrás tú un globo".

¿Dice este papá a su hija que le quite el globo a su amiguita?

Y si su papá le deja, ¿qué te parece que esta niña le quite el globo a su amiguita? ¿Te parece bien o te parece mal?

¿Por qué?

J1. Un día, una señorita llevó a los niños a jugar a un parque que era muy bonito, y cuando llegaron les dijo que podían jugar donde quisieran de ese parque, pero que en aquel rinconcito que había con hierba verde no podían jugar, que les habían dicho que no jugaran allí. Pero hay un niño que no hace caso a la señorita, y que se pone a jugar en el trozo de hierba en el que no se podía.

¿Pueden jugar los niños en el trozo de hierba que hay en el rinconcito?

¿Qué te parece lo que hace el niño que juega en ese rinconcito? ¿Te parece bien o te parece mal?

¿Por qué?

J2. Otra señorita de otro colegio también lleva a los niños a jugar a un parque muy bonito, pero esta señorita les dice a los niños que pueden jugar en todos los sitios, que en el rinconcito en el que está la hierba verde también pueden jugar.

¿Pueden los niños jugar en el rinconcito en el que hay hierba verde en este parque?

¿Qué te parece, que, si les dejan, está bien o está mal que los niños jueguen allí?

¿Por qué?

I + J. Tú eras en esta historia otra vez la señorita, y resulta que otra vez había dos niños que se habían portado mal. Uno quitaba cosas a sus amiguitos, y el otro jugaba en sitios donde les habían dicho que no había que jugar. Si tú, que eres la señorita, sólo puedes castigar a uno de los dos, ¿a cuál de los dos castigarías, al niño que quita cosas a los amiguitos, o al que juega donde no se puede jugar?

¿Por qué?

3.1. Esquema de la prueba

Como ha podido apreciarse por la lectura anterior, esta prueba inicial sigue el siguiente esquema:

Valoración A1 y A2 (moral)
Valoración B1 y B2 (convencional) Valoración conjunta A + B

Valoración C1 y C2 (convencional) Valoración D1 y D2 (moral)	Valoración conjunta C + D
Valoración E1 y E2 (moral) Valoración F1 y F2 (convencional)	Valoración conjunta E + F
Valoración G1 y G2 (convencional) Valoración H1 y H2 (moral)	Valoración conjunta G + H
Valoración I1 e I2 (moral) Valoración J1 y J2 (convencional)	Valoración conjunta I + J

En total: 5 situaciones del dominio moral.
5 situaciones del dominio convencional.
5 valoraciones conjuntas (moral-convencional).

4. FORMA DE VALORAR LA PRUEBA

La manera en que debíamos valorar las respuestas de los niños es algo que nos preocupaba ya antes de crear esta prueba, hecho que mediatizó la forma en la que la construimos, y que hizo que la decisión en relación con la manera exacta de evaluación se tomara, en parte, después de conocidas las respuestas de los niños. Aunque éramos conscientes de que es algo que debe estar previamente definido, teníamos una duda que no sabíamos cómo resolver.

El conflicto nos venía de la valoración de las justificaciones que se preguntan a los niños después de cada elección. Por una parte éramos conscientes de la importancia que tienen las justificaciones para evaluar los juicios sociales. Pero, por otra, la falta de investigaciones que nos orientaran nos dificultaba prever qué valoración podíamos atribuirles.

Por ejemplo, ¿Qué significado subyace a la justificación "porque sí" de un niño de 3 ó 4 años? Esta es una respuesta que, además, podíamos prever como frecuente.

Pensábamos, por una parte, que si un niño daba como justificación a una situación convencional la expresión "porque me dejan", y a continuación, ante una situación moral, afirmaba que aunque le dejaran estaba mal hacerlo y justificaba su postura diciendo "porque sí", esta justificación podía tener en la mente del niño un significado fuerte de atribución de valor intrínseco a la acción moral, en contraposición a la justificación que hace en la situación convencional.

Por otra parte, cuando un niño dice "porque sí" ante una situación convencional, está diciendo "porque sí, porque me dejan" (convencional) o "porque eso está muy mal y no se puede hacer nunca" (moral). Posteriormente se

comprobó que había ocasiones ante las que la reiteración de peticiones de justificación llevaba a los niños, después de decir "porque sí", a realizar gestos y utilizar tonos de voz que llevaban implícito un "pareces tonto y no entiendes, ¿no ves que es porque sí?". Este hecho tampoco contribuía a aclararnos su significado.

Debemos pensar que podíamos encontrarnos con un número no conocido de contestaciones con significado igualmente indefinido, "porque hay (no hay) que hacerlo", "porque me gusta", etc.

Estas dudas previas son las que nos llevaron a construir una prueba en la que todas las situaciones se plantean en sus dos formas inversas (le dejan y no le dejan hacer lo mismo), de manera que al definirse en ambas formas nos diera implícitamente el dominio en el que situaba la acción:

Dominio convencional: si le dejan está bien tanto hacerlo como no hacerlo.

Dominio moral: está bien, si está bien. Si le dejan hacer algo inadecuado, aunque le dejen, está mal.

La confirmación, después de pasar la prueba a los niños, de la dificultad de definir el significado, y por lo tanto el valor atribuible a muchas de las justificaciones, nos llevó a decidir, tal como preveíamos, a tener en cuenta sólo las valoraciones, y no las justificaciones.

Solamente de forma excepcional, en el caso de que el niño cambiara una situación de dominio, por lo que la valoración sería inadecuada, pero la justificación expresada de forma explicita y clara validara la elección realizada se consideraría la respuesta como correcta.

De esta manera, para que la valoración de una situación se considere correcta deberá serlo en las formas 1 y 2.

La valoración conjunta (moral y convencional) se considera adecuada si confieren mayor valor al ámbito moral que al convencional a través de la elección de la persona de las dos a la que debe castigarse.

Consideramos que los datos que nos puede aportar esta prueba, a pesar de las limitaciones apuntadas, cubre sobradamente el único objetivo que nos proponemos con ella, que es la comprobación de que los niños inician en una edad muy temprana la distinción autónoma de dominios moral y convencional en las normas sociales, hecho que hace posible iniciar con garantías el proceso de intervención, y tomar la decisión de cuál va a ser el grupo experimental y cuál el grupo de control.

A nivel metodológico, de cualquier forma, como considerábamos importante que la medición de la prueba final contara con la valoración de las justificaciones, una vez que elegimos el curso con el que íbamos a trabajar, cuya

selección explicamos a continuación, nos pusimos de acuerdo con las profesoras de ambos grupos para que trabajaran la significación de las justificaciones cuando estas aparecieran en el transcurso normal de la clase. Así, si a un niño se le pregunta por qué se ha quitado la bata y contesta "porque sí", preguntarle qué significa "porque sí", para que intente explicarse mejor, dándole la impresión de que los "porque sí" no nos gustan.

A partir del momento en el que los grupos estuvieron seleccionados se obró así en ambas clases. No se buscaban ocasiones especiales para ejercitar las justificaciones, sino que se aprovechaba si surgían durante la marcha habitual de la enseñanza.

5. PROCESO DE ELECCIÓN DE LOS NIÑOS

Una vez construida la prueba, el paso siguiente consistió en pasarla a los niños en las mejores condiciones posibles para decidir con los de qué edad íbamos a realizar la intervención educativa.

Nos negamos a partir de una idea previa, por lo que decidimos empezar a pasar la prueba en la edad más temprana que nos era posible: los niños de 1º de infantil, con tres años de edad.

Siendo los niños tan pequeños, y la mayoría de ellos escolarizados por primera vez, con los inconvenientes que eso les crea a muchos, la primera labor a realizar era familiarizarnos mutuamente, ya que el investigador también se enfrentaba por primera vez a niños de esa edad. Todos los días de que se disponía se estaba en clase con los niños como un profesor más.

Dedicamos a este trabajo el mes de octubre y parte de noviembre, y comenzamos a pasar la prueba en una habitación que teníamos a nuestra disposición. Lo hicimos con una de las dos clases, e interrumpimos el trabajo para examinar los datos y tomar la decisión de seguir con la otra unidad del mismo curso o cambiar de edad.

La decisión resultó costosa, ya que si bien es cierto que sólo de 4 ó 5 niños podíamos pensar que comenzaban a dar alguna muestra de distinción de dominios, dos de ellos ofrecían un pensamiento muy elaborado. Se quiere recordar a una niña que no sólo hacía prácticamente todas las valoraciones correctas, sino que ofrecía también buenas justificaciones. Cada vez que se le situaba dentro de una situación moral ante el hecho de que el papá o la señorita dejaba a los niños pegar, insultar, etc., se identificaba con la situación, se ponía a reír y decía "pero cómo me va a mandar mi papá hacer eso, ¿no ves que entonces mi papá sería muy malo?"

De cualquier forma, se decidió que el riesgo de iniciar el proceso de intervención a esta edad era excesivo, o quizás se impuso la sensación de inseguridad que nos producía un trabajo con un nivel de riesgo elevado, lo cierto es que decidimos pasar a la edad siguiente.

Adelantando una idea retrospectiva, hemos pensado alguna vez posteriormente que era posible que hubiera muchos niños más a punto de dar ese salto cualitativo, y que un par de meses más de experiencia de relaciones interpersonales hubiera sido suficiente, por lo que, para cuando iniciamos la intervención con los niños de cuatro años, es posible que hubiéramos podido hacerlo con los más pequeños. Esta puede ser una orientación para futuras investigaciones.

Tomada la decisión de cambiar de edad y trabajar con los niños de 2º de infantil (4 años), de nuevo teníamos que reemprender el trabajo desde el inicio. Dedicamos las dos últimas semanas de diciembre y las primeras de enero a familiarizarnos con los niños, y a finales de enero comenzamos a pasar la prueba, con los resultados que pueden conocerse en los próximos apartados.

6. LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA.

En este apartado se da a conocer cuál fue el rendimiento que los niños de 2º de infantil dieron en la prueba.

Queremos advertir previamente que a los niños no se les leían las situaciones. Se pensó que era mejor contárselas, para que el nivel de interacción fuera mejor, y el niño se sintiera en situación de mayor informalidad y familiaridad. Dado, además, que la estructura de todas las situaciones es idéntica, resultaba fácil hacerlo a partir de unas anotaciones que recordaban el orden de las mismas.

Se fue grabando en cinta todas las pruebas para poder estudiarlas con detenimiento, pero se prepararon también unas plantillas donde se anotaban los resultados de las respuestas, de manera que nos facilitara tener una buena aproximación de los resultados lo antes posible, y poder tomar las decisiones para las que la prueba se había creado.

De cualquier forma, los datos que se aportan a continuación provienen del estudio realizado a través de la transcripción escrita que se hizo de las grabaciones de la prueba, que difería muy poco de las anotaciones que se habían ido tomando.

Podrá observarse que no todos los niños realizan la prueba completa. Algunos niños daban muestras de cansancio en la parte final de la misma. Se desconcentraban y era difícil seguir, pero como esto ocurrió en todos los casos

cuando sólo faltaban las dos últimas situaciones, se decidió concluir la prueba en ese momento. Esta es la razón por la que algunos niños aparecen con las dos últimas historias en blanco en los cuadros de resultados que se ofrecen.

Hubo también cuatro niños con los que se interrumpió la prueba, y no se le dio validez, por ofrecer unos niveles de comprensión bajos, que no garantizaban los resultados.

Los datos que se ofrecen a continuación están organizados de la siguiente manera:

- Se ofrecen por separado los resultados de las dos unidades, de las que una recibe el nombre "grupo A" y la otra "grupo B".
- En cada uno de los grupos se detalla el nivel ofrecido por todos los niños.
- Se especifica en cada niño si acierta o no en cada una de las situaciones. Habrá que entender que un "SI" significa que ha identificado correctamente el dominio al que pertenece en las formas 1 y 2, de lo contrario se señala con un "NO". En el caso de las valoraciones conjuntas, el "SI" nos muestra que el niño considera más importante la norma moral que la convencional. De esta forma el que maneje estos datos podrá conocer con exactitud no sólo el nivel de aciertos general, sino en qué situaciones ocurren los aciertos y los errores.
- Se ofrece también el resumen del número de aciertos globales de todos los niños en los tres elementos estudiados: situaciones morales, convencionales y valoración conjunta.
- Dedicamos un apartado específico a realizar un estudio comparativo, en datos numéricos y gráficos, de los grupos "A" y "B".

La composición de los grupos y las incidencias al pasar la prueba son las siguientes:

Grupo "A":

Total de niños: 22.

Hacen las 10 situaciones: 15.

Hacen sólo 8 situaciones: 4.

No se les da validez: 2.

Ausentes en aquel período: 1.

Grupo "B":

Total de niños: 24.

Hacen las 10 situaciones: 16.

Hacen sólo 8 situaciones: 5.
No se les da validez: 2.
Ausentes en aquel período: 1.

No se aporta como parte de la tesis una copia individual de la transcripción escrita de las respuestas de los niños, aunque existen copias de un volumen denominado "Anexo complementario" a disposición de los interesados.

Consideramos que esta prueba es necesaria en la investigación, pero puesto que su finalidad consiste en marcar la conveniencia de una intervención educativa a partir de esta edad, hecho que se va a poner de manifiesto al constatar el nivel de pensamiento de los niños desde el comienzo de la intervención, y decidir cuál va a ser el grupo experimental entre dos unidades que por estar distribuidas al azar pueden presumirse como similares, nos ha parecido suficiente con aportar detalladamente la prueba utilizada y los resultados de la misma.

Además del volumen "Anexo complementario", existe documentación grabada de las respuestas que dieron los niños en esta prueba.

GRUPO A

Edad. 5 años y 1 mes.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	SI	NO	SI	SI	NO	NO	SI		
Valoración conjunta correcta	SI		NO		SI		NO			

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	4 de 4	1 de 4	2 de 4

Edad. 4 años y 2 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		NO		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	0 de 5	4 de 5

Edad. 4 años y 11 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	NO	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO		
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		SI			

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	2 de 4	2 de 4	4 de 4

Edad. 4 años y 6 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		SI		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	2 de 5	5 de 5	5 de 5

Edad. 4 años y 6 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		SI		NO	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	1 de 5	4 de 5

Edad. 4 años y 10 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	SI		NO		SI		NO		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	0 de 5	3 de 5

Edad. 5 años y 1 mes.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	NO	NO	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		SI		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	4 de 5	2 de 5	5 de 5

Edad. 4 años y 7 meses.

Tiende a no seguir las instrucciones, por lo que se decide interrumpir la prueba.

Edad. 4 años y 9 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	NO	SI	NO
Valoración conjunta correcta	NO		NO		SI		NO		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	4 de 5	0 de 5	2 de 5

Edad. 4 años y 5 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	SI		SI		NO		SI		NO	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	2 de 5	3 de 5

Edad. 4 años y 3 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	NO	NO	SI
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		NO		NO	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	2 de 5	4 de 5	3 de 5

Edad. 4 años y 6 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		NO		NO	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	4 de 5	4 de 5	3 de 5

Edad. 4 años y 7 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI		
Valoración conjunta correcta	NO		NO		NO		NO			

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	2 de 4	4 de 4	0 de 4

Edad. 5 años y 0 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	NO	NO
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		SI		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	4 de 5	2 de 5	5 de 5

Edad. 4 años y 10 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		NO		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	0 de 5	4 de 5

Edad. 4 años y 7 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		SI		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	0 de 5	5 de 5

Edad. 5 años y 0 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	NO		SI		SI		SI		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	0 de 5	4 de 5

Edad. 4 años y 5 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		SI		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	0 de 5	5 de 5

Edad. 4 años y 11 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	NO	NO	SI	NO	NO	SI	SI	NO		
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		SI			

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	0 de 4	3 de 4	4 de 4

Edad. 5 años y 1 mes.

Aunque se intenta, no es posible hacer la prueba de forma correcta.

Edad. 4 años y 6 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	NO	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	NO		SI		SI		NO		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	4 de 5	2 de 5	3 de 5

GRUPO B

Edad. 4 años y 1 mes.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI		
Valoración conjunta correcta	SI		SI		NO		NO			

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	4 de 4	0 de 4	2 de 4

Edad. 4 años y 7 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	SI	NO	NO	SI	SI	NO		
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		NO			

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	1 de 4	3 de 4	3 de 4

Edad. 4 años y 9 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI
Valoración conjunta correcta	NO		SI		SI		SI		NO	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	3 de 5	3 de 5

Edad. 4 años y 8 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		NO		NO	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	0 de 5	3 de 5

Edad. 4 años y 7 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	SI		SI		NO		NO		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	0 de 5	3 de 5

Edad. 4 años y 10 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		NO		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	0 de 5	4 de 5

Edad. 5 años y 8 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI
Valoración conjunta correcta	NO		SI		SI		NO		NO	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	3 de 5	3 de 5

Edad. 4 años y 4 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	SI	SI	SI	NO	NO	NO		
Valoración conjunta correcta	SI		NO		NO		NO			

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	3 de 4	1 de 4	1 de 4

Edad. 4 años y 8 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	NO	SI	SI		
Valoración conjunta correcta	NO		NO		SI		NO			

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	4 de 4	1 de 4	1 de 4

Edad. 5 años y 0 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	NO	NO	NO
Valoración conjunta correcta	SI		SI		NO		NO		NO	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	3 de 5	3 de 5	2 de 5

Edad. 5 años y 0 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	NO		SI		NO		NO		NO	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	2 de 5	1 de 5

Edad. 4 años y 6 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		SI		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	3 de 5	5 de 5

Edad. 4 años y 8 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	NO	SI
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		SI		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	2 de 5	5 de 5	5 de 5

Edad. 4 años y 7 meses.

Este niño se niega a seguir el sistema de planteamientos que se proponen. Debido a esto se decide invalidar la prueba.

Edad. 4 años y 9 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI
Valoración conjunta correcta	SI		NO		SI		NO		NO	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	4 de 5	4 de 5	2 de 5

Edad. 4 años y 2 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	NO		SI		NO		NO		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	3 de 5	2 de 5

Edad. 4 años y 4 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI
Valoración conjunta correcta	SI		SI		NO		NO		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	4 de 5	3 de 5

Edad. 4 años y 4 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO
Valoración conjunta correcta	SI		SI		NO		NO		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	5 de 5	0 de 5	3 de 5

Edad. 4 años y 11 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI
Valoración conjunta correcta	SI		SI		NO		NO		SI	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	4 de 5	3 de 5	3 de 5

Edad. 4 años y 6 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	NO	SI	NO	NO	SI	SI	SI	NO	NO
Valoración conjunta correcta	SI		SI		SI		NO		NO	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	2 de 5	3 de 5	3 de 5

Edad. 4 años y 7 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	SI	SI	NO	SI	SI	NO	NO	NO		
Valoración conjunta correcta	NO		SI		NO		NO			

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	3 de 4	1 de 4	1 de 4

Edad. 4 años y 2 meses.

Tiende a no seguir las instrucciones y se decide interrumpir la prueba.

Edad. 4 años y 11 meses.

	A Moral	B Conv.	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.	G Conv.	H Moral	I Moral	J Conv.
Elección correcta	NO	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Valoración conjunta correcta	NO		NO		SI		SI		NO	

	Situaciones morales	Situac. convencionales	Valoración conjunta
Aciertos globales	0 de 5	3 de 5	2 de 5

6.1. Niveles de acierto globales y estudio comparativo de los resultados

En este apartado se ofrecen los niveles de acierto que ofrecen en conjunto tanto los sujetos del grupo "A" como los del grupo "B", a la vez que se realiza un estudio comparativo de ambos grupos.

Los datos que aparecen sobre aciertos generales de todos los niños nos ayudarán a determinar el nivel de distinción de dominios moral y convencional que han alcanzado los niños en esta prueba.

El estudio comparativo tiene la finalidad de ayudarnos a elegir el grupo que tomaremos como experimental, de ahí que no aportemos ningún dato de significación estadística. Aunque esperamos encontrar dos grupos fundamentalmente parecidos, queremos convertir en experimental a aquel cuyos niveles sean inferiores, de manera que las diferencias que surjan después del programa de intervención, si es que aparecieran, tengan un mayor significado. Un estudio de porcentajes nos permite perfectamente alcanzar esta finalidad.

Tal como se ha explicado anteriormente, no todos los niños realizan la totalidad de las pruebas, por lo que se decide iniciar los cuadros de resultados separando los datos de los niños que terminan las 10 situaciones de los que hacen solamente 8. De esta manera se puede conocer con más exactitud el número de aciertos de los niños.

El conjunto de datos que se ofrece a continuación consta de los siguientes apartados:

a) Cuadros comparativos con el número de aciertos de todos los niños, separando los que hacen todas las pruebas de los que no las hacen.

b) Se convierte el número de aciertos de ambos cuadros en % de aciertos con la siguiente distribución de intervalos: menos del 50 % de aciertos, entre (50 %-75 %(y 75 % o más. La utilización de % de aciertos nos permite realizar una tabla comparativa con los resultados de todos los niños, en la que podemos ver tanto el número como el % de niños que se sitúa en cada uno de los intervalos marcados. La utilización del % de niños nos ayuda también a equilibrar la confusión que pudiera derivarse del distinto número de niños que realizan la prueba: 19 en el grupo "A" y 21 en el grupo "B".

c) Con el % de aciertos de los niños de la tabla anterior se confecciona un gráfico, que ayuda a ver con más claridad la distribución comparada de los niños de ambos grupos en cada uno de los intervalos.

Este estudio de los resultados ofrece primero los datos por separado de cada uno de los tres elementos estudiados: dominio moral, dominio convencional y valoración conjunta, para aportar posteriormente los datos de toda la

prueba en su conjunto. De los datos de toda la prueba se hace también un estudio específico del intervalo central, (50 %-75 %(, por parecernos que aporta información interesante.

La elección de intervalos que hemos realizado, si bien tiene un cierto sentido de aleatoriedad, se ha pensado así para intentar valorar los datos de una manera más cualitativa. De cualquier manera, como no dejamos de aportar el número concreto de aciertos, todo el que los maneje puede introducir las variaciones conceptuales que considere oportunas.

Desde nuestro punto de vista, nos ha parecido oportuno considerar que una puntuación 3, sobre 5 (superior al 50 %) podíamos interpretarla como una buena aproximación a la comprensión del dominio correspondiente, y que una puntuación 4 ó 5 (superior al 75 %) podía mostrarnos que la distinción de dominios estaba adquirida.

De esta manera, consideramos:

- Menos del 50 % de aciertos: noción no adquirida.
- Entre (50 %-75 %(de aciertos: aproximación.
- 75 % ó más de aciertos: noción adquirida.

a. Situaciones morales.

Con las 5 pruebas

	GRUPO A	GRUPO B
Aciertos	Nºniños	Nºniños
0	0	1
1	0	0
2	2	2
3	0	1
4	5	2
5	8	10

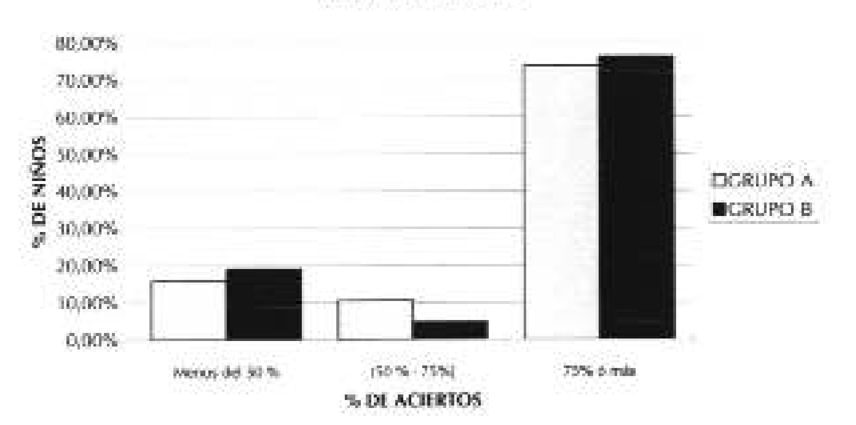
Con 4 pruebas

	GRUPO A	GRUPO B
Aciertos	Nºniños	Nºniños
0	1	0
1	0	1
2	2	0
3	0	2
4	1	2

TABLA CONJUNTA:
NÚMERO Y % DE NIÑOS POR % DE ACIERTOS

	GRUPO A		GRUPO B	
% Aciertos	Nºniños	%	Nºniños	%
Menos del 50 %	3	15,79%	4	19,05%
(50 % - 75%)	2	10,53%	1	4,76%
75% ó más	14	73,68%	16	76,19%

COMPARACIÓN DE %



b. Situaciones convencionales.

Con las 5 pruebas

	GRUPO A	GRUPO B
Aciertos	Nºniños	Nºniños
0	7	4
1	1	0
2	4	1
3	0	8
4	2	2
5	1	1

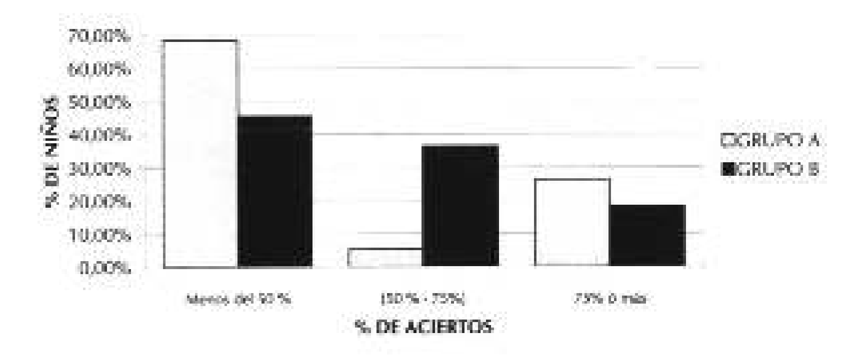
Con 4 pruebas

	GRUPO A	GRUPO B
Aciertos	Nºniños	Nºniños
0	0	1
1	1	3
2	1	0
3	1	1
4	1	0

TABLA CONJUNTA:
NÚMERO Y % DE NIÑOS POR % DE ACIERTOS

	GRUPO A		GRUPO B	
% Aciertos	Nºniños	%	Nºniños	%
Menos del 50 %	13	68,42%	10	45,45%
[50 % - 75%)	1	5,26%	8	36,36%
75% ó más	5	26,32%	4	18,18%

COMPARACIÓN DE %



c. Valoración conjunta.

Con las 5 pruebas

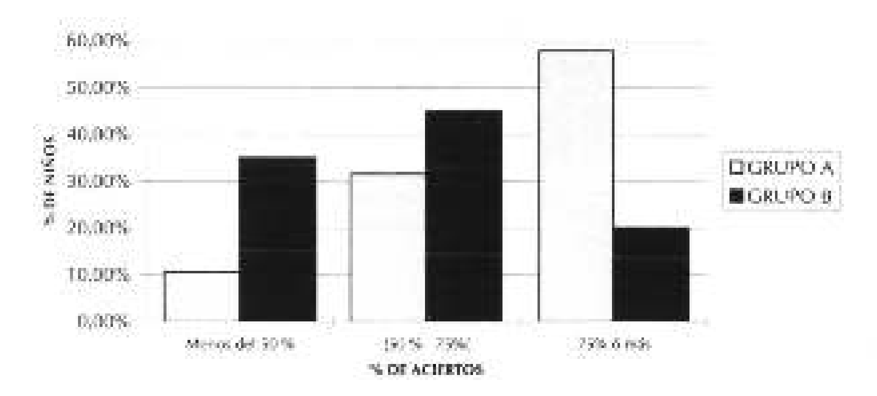
	GRUPO A	GRUPO B
Aciertos	Nºniños	Nºniños
0	0	0
1	0	1
2	1	4
3	5	8
4	4	1
5	5	2

Con 4 pruebas

	GRUPO A	GRUPO B
Aciertos	Nºniños	Nºniños
0	1	0
1	0	3
2	1	1
3	0	1
4	2	0

TABLA CONJUNTA:
NÚMERO Y % DE NIÑOS POR % DE ACIERTOS

	GRUPO A		GRUPO B	
% Aciertos	Nºniños	%	Nºniños	%
Menos del 50 %	2	10,53%	7	35,00%
[50 % - 75%)	6	31,58%	9	45,00%
75% ó más	11	57,89%	4	20,00%



d. Conjunto de la prueba.

Con las 15 pruebas

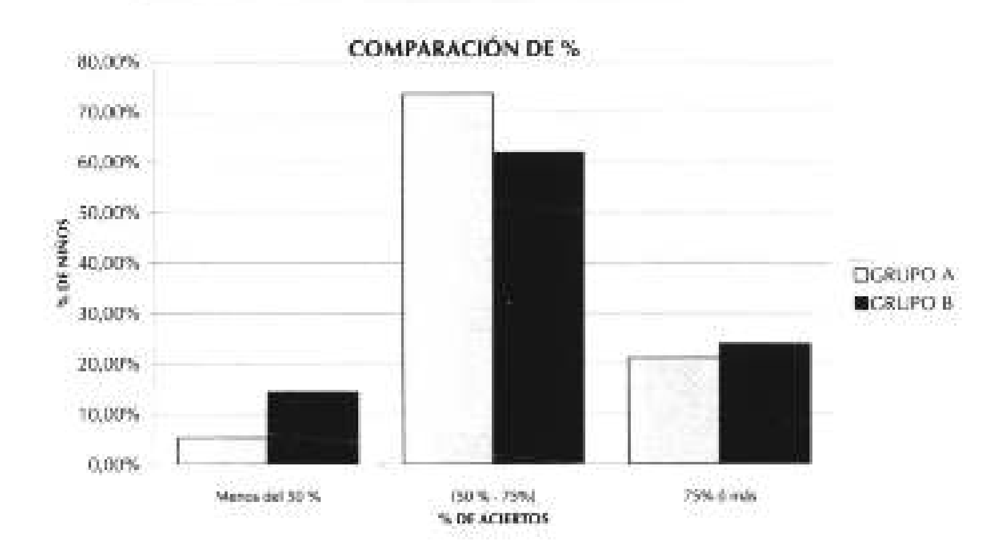
	GRUPO A	GRUPO B
Aciertos	Nºniños	Nºniños
5 - 7	1	1
8	1	6
9	5	1
10	4	3
11 - 13	4	5

Con 12 pruebas

	GRUPO A	GRUPO B
Aciertos	Nºniños	Nºniños
5	0	2
6	1	2
7	2	1
8	1	0
9 - 12	0	0

TABLA CONJUNTA:
NÚMERO Y % DE NIÑOS POR % DE ACIERTOS

	GRUPO A		GRUPO B	
% Aciertos	Nºniños	%	Nºniños	%
Menos del 50 %	1	5,26%	3	14,29%
[50 % - 75%[	14	73,68%	13	61,90%
75% ó más	4	21,05%	5	23,81%



d.1. Conjunto de la prueba.

Comparación del intervalo central (50%-75%(

Con las 15 pruebas

Aciertos	GRUPO A Nºniños	GRUPO B Nºniños
5 - 7	1	1
8	**1**	**6**
9	**5**	**1**
10	**4**	**3**
11 - 13	4	5

Con 12 pruebas

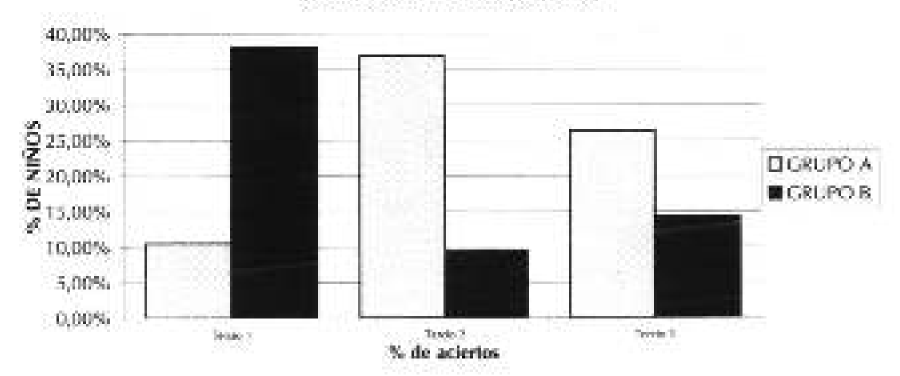
Aciertos	GRUPO A Nºniños	GRUPO B Nºniños
5	0	2
6	**1**	**2**
7	**2**	**1**
8	**1**	**0**
9 - 12	0	0

TABLA CONJUNTA:
NÚMERO Y % DE NIÑOS POR % DE ACIERTOS

% Aciertos		GRUPO A		GRUPO B	
		Nºniños	%	Nºniños	%
Menos del 50 %		1	5,26%	3	14,29%
(50-75(%	Tercio 1	**2**	**10,53%**	**8**	**38,10%**
	Tercio 2	**7**	**36,84%**	**2**	**9,52%**
	Tercio 3	**5**	**26,32%**	**3**	**14,29%**
75% ó más		4	21,05%	5	23,81%

COMPARACIÓN DE %

Los 3 tercios del intervalo [50%-75%]



7. CONCLUSIONES Y ELECCIÓN DEL GRUPO EXPERIMENTAL

La revisión de los datos ofrecidos en los gráficos nos da a conocer los siguientes hechos.

Dominio moral (hoja de cuadros a.):

Los datos ofrecidos nos dan a conocer que los niños alcanzan muy buen nivel, ya que la mayoría se sitúa en el intervalo de concepto adquirido. Los grupos ofrecen, además, una distribución prácticamente igual.

Dominio convencional (hoja de cuadros b.):

Al contrario que en el dominio anterior, el 68 % del grupo "A" y el 45 % del "B" estarían en nivel de concepto no adquirido. En conjunto, pues, algo más de la mitad de todos los niños no alcanza el nivel de aproximación.

A nivel comparativo, si bien es mayor el % de niños del grupo "A" que se sitúa en el intervalo superior (26,32 contra el 18,18), es mucho mayor el % del grupo "B" que se sitúa por encima del 50 % : 31,58 % del grupo "A" contra el 54,54 % del "B". Podemos afirmar, así, que el grupo "B" alcanza un mejor nivel que el grupo "A".

Llama la atención el bajo nivel relativo en el que se sitúan todos los niños en este dominio de conocimiento, sobre todo en comparación con el dominio moral, y tal como se verá, también en relación a la valoración conjunta. Es un hecho al que habría que buscar explicación. Se nos ocurren algunas ideas al respecto, pero dado que entraríamos en el terreno de la especulación, preferimos dejarlo como tema para debate y estudio.

Valoración conjunta moral-convencional (h. de cuadros c):

Es un dato al que damos bastante importancia, entre los métodos que utilizamos, ya que es el único cuya forma de medida se aproxima bastante a un método anteriormente utilizado de forma experimental (Smetana, 1981), como una primera forma de demostrar que los niños distinguen los dominios moral y convencional a través de atribuir castigos mayores a las infracciones morales, o decidir castigar en el dominio moral y no en el convencional.

La mayoría de los niños de ambos grupos alcanza niveles de aproximación o superiores, pero, a nivel comparativo, el grupo "A" (89,47 %) ofrece niveles muy superiores que el grupo "B" (65 %). Además, el 57,89 % del grupo "A" obtiene el nivel de noción adquirida, mientras que sólo lo hace el 20 % del grupo "B".

En contraposición con el aspecto anterior, el nivel del grupo "A" es aquí muy superior.

El conjunto de la prueba (hoja de cuadros d.):

La revisión de los datos nos muestra que la práctica totalidad de los niños está en un nivel de aproximación o en el de noción adquirida: 94.73 % del "A" y 85,71 % del "B", aunque la mayoría de ellos en el intervalo de aproximación (73,68 y 61,90 respectivamente).

El nivel comparativo de los datos aparece de nuevo bastante similar, aunque algo superior el del "A" que sólo tiene un 5,26 % en el intervalo inferior, no adquirido, contra el 14,29 % del grupo "B".

El examen más minucioso del intervalo central, (50 % y 75 %((hoja de cuadros d.1.), que concentra a la mayoría de los niños, nos ayuda a confirmar también el nivel algo superior del grupo "A", que sólo sitúa a un 10,53 % de los niños en el tercio inferior de este intervalo, mientras que lo hace el 38,10 % del grupo "B".

Aunque la distribución de ambos grupos puede considerarse similar, el conjunto de la prueba es algo favorable al grupo "A".

Pensamos que los datos que nos aporta la prueba cubren las expectativas para las que ha sido construida, aunque nos queda una inquietud, que consiste en la duda de por qué existen diferencias aparentemente grandes a favor del grupo "B" en el dominio convencional, y aparecen diferencias todavía mayores a favor del grupo "A" en la valoración conjunta. Es una duda que, de momento, no podemos resolver, por exigir una revisión específica.

Con relación a los objetivos marcados, consideramos que existen suficientes razones para concluir:

a) **"Que el nivel que ofrecen los niños da, en su mayoría, indicios claros de haber iniciado al menos un nivel de aproximación al desarrollo autónomo de pensamiento, lo que nos permite plantearnos la necesidad de iniciar el proceso de intervención".**

b) **"Que decidimos elegir el "B" como el grupo experimental con el que realizaremos la intervención educativa, por considerar que, aunque ofrecen niveles promedio similares, el "B" es algo inferior que el grupo "A".**

8. UNA REFLEXIóN

Mientras estábamos pasando la prueba a los niños, cometimos un pequeño error, que nos ha reportado el beneficio de hacernos pensar bastante.

Ya habíamos entrevistado a muchos niños, cuando, haciendo la valoración conjunta (moral y convencional) de una de las situaciones, donde habitual-

mente preguntábamos a cuál de los dos niños castigarían si sólo podían castigar a uno de ellos, nos equivocamos y le preguntamos a un niño cuál le parecía peor. Como habíamos cambiado la pregunta, añadimos a continuación la pregunta habitual de a cuál de los dos castigaría, y nos encontramos con la sorpresa de que cambió de niño. Al preguntarle de nuevo que si castigaría a uno, aunque el otro le parecía peor, el niño volvió a confirmar la respuesta aparentemente contradictoria.

A partir de ese momento, empezamos a hacer la doble pregunta a los niños, y nos encontramos con que había algunos que también diferenciaban entre el niño peor y el que había que castigar, con la curiosidad añadida de que la práctica mayoría cometían esta aparente contradicción cuando consideraban peor al niño que había cometido la infracción moral, y castigaban al que había cometido la infracción convencional.

Dado que a los niños anteriores les habíamos puntuado con la pregunta "castigar", así lo hicimos con todos los demás, ya que nos pareció más equitativo, y, de introducir variaciones de valoración, lo hacía en nuestro perjuicio al rebajar en algo la puntuación de la prueba.

De cualquier forma, este hecho, unido a otros pequeños detalles, nos hizo pensar si no estaríamos en un momento evolutivo en el que los niños tienen bastante claro qué está mejor y peor a nivel moral, pero que la exposición a una socialización heterónoma indiferenciada estaba empezando a crearles un conflicto.

Recordemos que hemos mencionado anteriormente que los padres nos decían que los niños cometían más faltas en el ámbito de lo convencional, cosa perfectamente asumible en esta edad, por lo que pueden estar recibiendo más castigos por infracciones convencionales que por las morales.

Esto es lo que nos lleva a preguntarnos si un proceso de educación indiferenciado entre lo moral y lo convencional, unido al hecho de ser más castigados por lo convencional, no estará confundiendo a los niños y entorpeciendo, por lo tanto, su proceso de desarrollo, ya que tienen claro qué está peor, pero castigan aquello a lo que están acostumbrados que se les castigue.

No es improbable que algunos niveles de confusión que pueden provenir de una socialización heterónoma mal orientada pueda paliarse a través de una potenciación del pensamiento lo más temprana posible.

Lo anteriormente mencionado no hace sino añadir una razón más que nos lleva a pensar en todo el esfuerzo que nos falta por hacer para acercarnos lo más posible al conocimiento de los mecanismos de pensamiento de los niños más pequeños.

La intervención educativa

1. FUNDAMENTOS

Cuando nos planteamos realizar la intervención educativa con los niños, teníamos claro que queríamos conseguir un método que tuviera unas características definidas:

a) Que fuera útil.
b) Que fuera atractivo.
c) Que estuviera construido para hacer pensar.

a) Cuando hablamos de utilidad nos estamos refiriendo, en este momento, a nuestra preocupación por crear un método de intervención que fuera fácilmente utilizable por cualquier educador que estuviera interesado en este tema. Habíamos visto con cierta frecuencia a maestros obsesionados por la utilización de diversos materiales didácticos, alguno de los cuales les obligaba a realizar cursos de preparación, no tanto para comprender la filosofía del método, sino para conocer estrictamente su uso.

   Nos propusimos, así, la confección de una intervención en la que bastara conocer con claridad qué es lo que se quiere conseguir, como fundamento de "principios", para que en unos minutos se pudiera estar preparado para ponerlo en práctica.

b) Estábamos preparando una intervención para niños de edad infantil. Si en toda edad es importante que un método educativo sea capaz de captar por sí mismo el nivel de interés de los alumnos, cuanto más pequeños sean los niños, esta necesidad se convierte en más imprescindible, por poseer éstos un menor control de voluntad hacia el esfuerzo en ámbitos que no despierten su curiosidad o no les atraigan de una manera más o menos directa.

c) La exposición de nuestro punto de vista ha dejado patente la importancia que concedemos a despertar la capacidad de pensamiento de los niños.

Por ello buscábamos un método que obligara a pensar. Nuestro reto consistía en conseguir, llegáramos o no a alcanzarlo, que el método no enseñara los valores que queríamos que el niño fuera adquiriendo, sino que le obligara a poner en marcha su proceso de pensamiento para construir su propio sistema de valores.

2. OBJETIVOS

A través de los objetivos particulares de cada una de las unidades que conforman la intervención nos proponemos alcanzar unos objetivos generales, que consideramos básicos para desarrollar la capacidad de razonamiento del juicio moral.

En definitiva, todos los objetivos que vamos a marcar persiguen la finalidad única de desarrollar en los niños su capacidad autónoma de pensamiento sobre valores sociales, sea cual sea el nivel en el que cada uno de ellos se encuentre:

- Afianzar y potenciar su ya adquirido conocimiento de los dominios moral y convencional como dos ámbitos de la realidad social cualitativamente diferentes.
- Despertar su interés por la importancia que tiene conocer bien los hechos para poder evaluar adecuadamente su valor moral, ya que las circunstancias, tanto personales como situacionales, condicionan una buena valoración de los hechos.
- Iniciarles en la evaluación de la importancia relativa de los valores sociales dentro del mismo dominio de conocimiento. El niño debe distinguir cuándo los hechos son buenos o malos, pero debe comprender, además, que poseen diferentes grados de importancia.
- Desarrollar su capacidad de tener en cuenta la importancia de las intenciones y de las consecuencias como mediadores que introducen grados de variación en el valor moral atribuible a una situación determinada.
- Potenciar su capacidad de ponerse en el lugar del otro, de manera que aprenda a valorar la importancia de examinar los hechos desde diferentes puntos de vista.
- Acostumbrar al niño a que sepa escuchar y aceptar las formas de pensar y de valorar de los demás.
- Trabajar los aspectos de empatía de manera que, potenciándose, no disminuyan la capacidad de juicios ecuánimes.
- Iniciar a los niños en algunos aspectos de responsabilidad social.

– Potenciar su capacidad de comprensión de conceptos morales menos tangibles, como la mentira y la envidia.

Somos conscientes de que los objetivos que nos hemos marcado pueden ser propuestos como fines deseables a edades mucho más avanzadas. Esto no significa que haya que considerarlos utópicos para los niños pequeños. Todo depende del nivel en el que los presentemos.

Consideramos que el niño tiene capacidad de pensamiento suficiente para alcanzar, aunque sea en sus formas más iniciales, todos los objetivos que nos hemos marcado. Estos objetivos forman parte, además, de su experiencia diaria de relaciones interpersonales, por lo que lo único que estaremos haciendo es iniciarle en el examen personal de una realidad social que le es propia, y no dejar que los demás le informen de lo que ya es capaz de hacer por sí mismo, propiciando su pereza mental.

Con estas ideas, no nos estamos oponiendo a que al niño se le enseñe, entendiendo por enseñar la transmisión heterónoma, todo aquello que favorezca la convivencia y el bienestar social tanto en el ámbito moral como convencional siempre que sea necesario. Lo que estamos defendiendo es el hecho de que en éste, como en otros muchos temas, no hay que hacerle al niño aquello que es capaz de hacer por sí mismo. Es la única manera de que alcance lo antes posible la capacidad de hacer por sí mismo lo que el nivel de desarrollo siguiente le propone como desafío.

Pensamos que esto es una realidad, y queremos ayudar a demostrarlo dentro del ámbito de nuestra investigación.

3. LAS HISTORIAS COMO MÉTODO

3.1 Principios de los que parten las historias

Para conseguir los objetivos que hemos propuesto, confeccionamos un sistema de cuentos-historias, nosotros nos referimos a ellos como historias, que intentamos que tengan las siguientes características generales:

a) Próximos a la experiencia infantil.

Todas las historias intentan contar a los niños cosas que pueden ser parte de su vida inmediata en los tres ámbitos de su experiencia: la familia, los otros niños y la escuela, o una mezcla de todos ellos. Se construyen además intentando mantener la expectativa de algo que esperan que va a ocurrir, en un intento de mantener la atención, y despertar anticipaciones de su pensamiento.

b) Claras, pero no pobres.

Pensamos que el niño pequeño es capaz de comprender situaciones no complejas, pero sí ricas en información. Lo que siempre hay que cuidar es que la información esté transmitida con claridad. Si bien somos conscientes de que hay límites en la información que puede asimilar un niño, también pensamos que es más fácil para un niño manejar una información más amplia, si está claramente definida, que una información breve pero poco clara. La riqueza de información la consideramos estimulante también para la mente infantil.

c) Definición exacta de las situaciones.

Para poder determinar el valor moral de una situación es necesario que las historias sitúen, con la mayor exactitud posible, los actos que en ella se desarrollan.

Pensamos que esta determinación es un acto complejo, también para los adultos, y que debemos dársela al niño hecha, de manera que pueda despertar en él, a través del desarrollo de la intervención, la necesidad de conocer las situaciones para su correcta evaluación. Debe sentir, a través de la experiencia adquirida por medio de las historias que le presentamos, que él también debe hacerlo en la vida diaria, y desarrollar, de esta manera, su capacidad de conocimiento de la realidad social.

d) Se exponen hechos, no se valoran.

La definición clara y exacta de las situaciones no implica intromisión en los juicios de valor. Al contrario, si de algo estamos convencidos es de que las historias no deben aleccionar, sino crear una situación de conflicto que ofrezca al niño la oportunidad de que sea él quien valore, enjuicie y razone. La definición de la situación es posible que en ocasiones nos plantee la necesidad de emitir algún juicio de valor, pero siempre será en elementos que nos ayuden a centrar los hechos, y nunca en los aspectos en los que se busca que el niño valore y razone.

Conseguir que nuestras historias tengan estas características es la manifestación de un deseo al que nos gustaría habernos aproximado. Si lo logramos, habremos alcanzado ya parte de los objetivos que nos habíamos marcado, esperando conseguir el resto a través de los temas elegidos para las historias y de la forma de desarrollar la intervención.

3.2. Los temas de las historias

Tal como se podrá apreciar por la lectura de las historias que se proponen, se intentan cubrir los tres ámbitos de relaciones básicos de la experiencia infantil: familia, iguales y escuela.

Cada una de las historias tiene un objetivo fundamental, que se enuncia en todas ellas, lo que no es impedimento para que de forma indirecta se estén trabajando temas diferentes. Es decir, el objetivo de una historia puede estar centrado en la solución de un conflicto de intereses entre niños, pero estar trabajándose a través de ponerse en el lugar del otro, y teniendo en cuenta la importancia de los elementos circunstanciales, por lo que la consecución del primer fin propuesto nos lleva a potenciar también otros aspectos diversos importantes para el desarrollo moral.

De esta forma, el examen de las historias que proponemos puede hacer ver que se insiste una y otra vez sobre ciertos aspectos que ya hemos considerado objetivos a conseguir, tales como:

a) *La adopción de perspectivas,* que se aborda de forma explícita en varias historias, y de manera implícita en casi todas ellas.

b) *Los dominios morales y convencionales.* Forman parte de manera repetitiva, como algo connatural, de la mayoría de las situaciones, además de dedicar unidades a su reflexión específica.

c) *Intenciones y consecuencias.* La importancia que tienen para precisar los juicios de valor está también presente bajo las diferentes vertientes posibles en las que puede presentarse: intenciones buenas, malas o nulas conjugadas con consecuencias, a su vez, buenas, malas o nulas.

d) *Las circunstancias* como definidoras de la situación y de su valoración se tratan de forma tanto directa como indirecta en la totalidad de la intervención.

e) *La empatía.* Se ofrecen oportunidades de desarrollar los procesos de empatía, pero también hay historias que ayudan a plantearse si el sentimiento de empatía es un valor sin límites que justifique cualquier tipo de conducta.

f) *La mentira y el engaño* son abordados bajo diferentes puntos de vista.

g) Se dedican historias a la reflexión sobre *conflictos sociales* tanto de índole personal como estructural.

h) La importancia de *aceptar y respetar a los demás* se potencia no sólo a través de las situaciones planteadas por las historias, sino por la misma forma en la que se realiza la intervención.

i) Hay otros elementos que aparecen de forma explícita en la intervención, como *la envidia* o algunos aspectos de *responsabilidad social*. A estos temas habrá que añadir con seguridad otros muchos, que probablemente no descubriremos hasta que la sagacidad de los niños nos los pongan de manifiesto.

Se intenta, de esta manera, una intervención que abra posibilidades de reflexión en diversas vertientes que consideramos necesarias, propias y posibles para la capacidad de pensamiento del niño, y que forman parte de su ámbito de conocimiento social. Esto nos hace confiar en que podremos conseguir los objetivos anteriormente propuestos.

4. EL ESQUEMA DEL MÉTODO

El método de intervención a través de historias que proponemos, con el que buscamos potenciar la capacidad de pensamiento de los niños sobre valores sociales, consta de tres partes diferenciadas:

a) *Las historias.*

Las historias tienen una duración media de unos cuatro minutos. Hay que contárselas a los niños, somos partidarios de contarlas y no de leerlas. El contacto que se establece con el grupo mientras se cuentan se considera que es más rico que si se leen, a la vez que hace posible observar las reacciones de los niños.

b) *Refuerzo de la comprensión.*

Necesitamos asegurar que los niños han comprendido la historia que les hemos contado para poder hacer que valoren y razonen sobre ella.

En esta parte de la intervención lo que se propone es una revisión activa de la comprensión, que se realiza haciendo preguntas a los niños sobre los elementos más importantes de la historia cuyo entendimiento va a ser necesario. De esta manera podemos reforzar la comprensión en los aspectos que comprobemos que han sido peor asimilados.

En cada una de las historias se proponen las que se consideran preguntas básicas. Son las que pensamos que contienen las ideas que es necesario que los niños tengan claras. Esto no significa que son las únicas que se deben hacer, ya que el educador puede aumentar el nivel de participación del grupo

con otras preguntas sobre la situación planteada, sino que son la que no deben dejar de hacerse.

Es muy importante trabajar bien este apartado, ya que si la comprensión de la historia no ha sido adecuada, el ejercicio propuesto a través de la historia habrá fracasado en su conjunto, ya que no se podrá pasar a pensar, valorar y razonar.

c) *Reflexión sobre valores.*

Esta tercera parte se considera vital, por ser el momento en el que el niño debe verse obligado a pensar, valorar y razonar.

Al niño se le proponen una serie de preguntas que deben llevarle a evaluar las diferentes conductas aparecidas en la historia, y tiene que justificar cada uno de sus puntos de vista.

El método que se ha creado propone las preguntas que pensamos que obligan a los niños a conseguir los objetivos previstos.

Hay ocasiones en las que se utiliza la técnica que denominamos de "jurado". Algunas historias están construidas de manera que obligan a una asunción de posturas entre dos opciones definidas. En ellas consideramos especialmente importante que todos los niños tomen partido y lo justifiquen. Elegimos 3 ó 4 niños que pasan a formar parte del jurado. Los demás niños valoran y justifican su elección y se van dividiendo en dos grupos. Es función del jurado definir cuál de los grupos le parece que ha razonado mejor y por qué.

Se sigue esta técnica cada vez que en el método se propone que la pregunta que se plantea es para todos los niños.

Dentro del sistema que seguimos, consideramos vital el respeto a todas las opiniones. Todo lo que los niños expresan está muy bien, y las opiniones diferentes son una forma distinta de pensar, que se aporta a los demás y les ayuda a crear el conflicto cognitivo.

Se produce, así, un intercambio de valoraciones en el que las diferencias tanto de opinión como de nivel de pensamiento son las que van guiando el proceso de maduración en la comprensión de valores sociales, unido a una constante postura de pensar y razonar.

La única valoración de las opiniones, que los niños aportan, que existe en el método viene de ellos mismos en las historias en las que se utiliza la técnica del "jurado", que es el que determina qué forma de pensar le ha parecido mejor.

4.1. Duración de la intervención

Planeamos realizar una intervención larga. Si queríamos que la acción educativa tuviera un influjo sobre la capacidad de razonamiento infantil, era necesario que diéramos a los niños tiempo suficiente para madurar su proceso de pensamiento. Para conseguirlo se prepararon por encima de las 35 historias.

Pensamos que este número de historias nos permite cubrir con holgura los objetivos previstos, ya que nos hace posible insistir sobre todos los aspectos que nos interesan en diversas ocasiones y con diferentes orientaciones, permitiendo que el niño pueda madurar su capacidad de juicio sobre normas y valores sociales.

Además de las historias, se prepara alguna actividad complementaria con carácter más lúdico. Su finalidad sigue siendo la de hacer pensar sobre normas y valores, pero con la característica de que pueden hacerse tan breves o tan largas como sea necesario. Creímos que nos podían ser de utilidad para echar mano de ellas en un momento determinado. Siempre podrían servirnos si un día la actividad prevista resultaba fallida por alguna causa, o resultaba más breve de lo previsto, o incluso para sustituir a la historia en un día determinado.

De hecho, y dado que terminamos utilizando los tres modelos de juego que teníamos previstos, aunque sólo una vez cada uno, hemos decidido introducirlos dentro del método allí donde los usamos. Podían haberse vuelto a utilizar variaciones sobre los mismos todas las veces que hubiera resultado conveniente.

5. UNA AUTOCRÍTICA

Mentiríamos si dijéramos que no nos sentimos bastante satisfechos del sistema de intervención que hemos construido. Sin embargo, nuestro trabajo se ha caracterizado, tal como ya se ha podido ir apreciando, por una situación de cierta inseguridad previa a la toma de decisión final. En la confección del método no podía ser menos, y nos parece honrado expresarlo.

La duda aquí provenía de si utilizar una mezcla de cuentos e historias, o únicamente de historias. Cuando hablábamos de cuentos teníamos en mente utilizar a animales como personajes, aunque técnicamente esta interpretación pueda ser incorrecta, nos servía para entendernos. En las historias, en cambio, los personajes son niños. La mezcla de ambos hacía posible la comprobación de si la respuesta de los niños ante ellos, como protagonistas, era de alguna manera diferente.

Decidimos utilizar solamente historias, porque nos permitía hacer a los niños el planteamiento de que se les iba a contar algo que realmente había ocurrido a otros niños. Estamos satisfechos de haberlo hecho así, pero la decisión de la conversión de los "cuentos" que teníamos en "historias" se tomó un poco tarde, y la intervención educativa comienza con un "cuento", el único que existe.

Hoy lo convertiríamos en historia, pero así lo utilizamos, y tal como lo utilizamos lo aportamos en el método de historias que proponemos para potenciar el desarrollo de la comprensión de valores y de normas sociales.

A pesar de todo, consideramos que, tal como podrá apreciarse en las páginas siguientes, en las que se aporta completa toda la intervención, hemos conseguido construir un método sencillo y fácil de utilizar para todos los que se sientan interesados en el tema.

El método de intervención educativa: “Historias para enseñar a pensar sobre valores sociales”

HISTORIA Nº 1

Objetivo a alcanzar:

Que el niño tenga la oportunidad de poder diferenciar un acto voluntario de un acto involuntario. Se trata de que los niños piensen sobre el diferente valor que tienen actos de consecuencias similares.

LOS PERRITOS QUE VAN A COMPRAR A LA CIUDAD

En una casa que estaba en el campo vivía un perrito blanco con su mamá. La mamá necesitaba comprar cosas para hacer la comida, y no podía ir ella porque tenía que lavar la ropa y cuidar a otro perrito que era muy pequeño. Entonces le dice al perrito blanco que vaya al pueblo a comprar las cosas que necesita.

Como el pueblo está un poquito lejos y le da un poco de miedo, llama por teléfono a un perrito marrón, que es amigo suyo, y que vive también en el campo, y le dice que le acompañe. El perrito marrón le contesta: "Yo también tengo que ir a comprar, porque mi mamá necesita muchas cosas para la comida. Vamos a ir juntos a la tienda".

Como vive cada uno en una parte diferente del camino que va hasta el pueblo, deciden que se van a encontrar en el árbol grande que está en el camino y que tiene esas manzanas tan buenas. Así, si uno llega antes, se entretiene comiéndose una manzana.

El perrito blanco coge las pesetas que le ha dado su mamá, y sale caminando hasta el árbol que tiene las manzanas, pero por el camino se le pierde el dinero que le ha dado su mamá para comprar.

Cuando llega el perrito marrón al árbol del camino, se encuentra al perrito blanco llorando, y cuando se entera de lo que le ha pasado le dice: "No importa, mira, ya le diré yo a mi mamá que a mí también se me ha perdido el dinero. Vamos a la tienda, y como es un señor muy bueno, le decimos que

nos dé la comida que tenemos que comprar, que ya se la pagarán nuestras mamás otro día que vengan a comprar".

Así lo hicieron. Fueron a la tienda, y volvieron a casa con las cosas que habían comprado, y les contaron a sus mamás lo que les había pasado, que habían perdido el dinero y que no habían podido pagar al señor de la tienda.

Las mamás no se enfadaron con los perritos, aunque les dijeron que el próximo día tenían que tener más cuidado.

Al día siguiente, el perrito blanco le dijo al perrito marrón si no le iba a decir a su mamá la verdad, y le iba a devolver el dinero que se había guardado, porque a él no se le había perdido. Pero el perrito marrón contestó que se lo iba a guardar, porque así se podía comprar muchos caramelos.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Qué le ha pasado al perrito blanco? ¿Por qué está llorando?
2. ¿Ha perdido también el dinero el perrito marrón?
3. ¿Pagan los perritos al señor de la tienda, o le dicen que ya le pagarán sus mamás?
4. ¿Qué hace el perrito marrón con el dinero? ¿Se lo da a su mamá?
5. ¿Se enfadan las mamás con el perrito blanco cuando se entera que ha perdido el dinero? ¿Y con el perrito marrón?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Ha hecho el perrito blanco algo malo? ¿Qué? ¿Por qué?
2. ¿Ha hecho algo malo el perrito marrón? ¿Qué? ¿Por qué? ¿Algo más? ¿Qué debería haber hecho? (Se insistirá con varios niños hasta que aparezca tanto que se guarda el dinero como que engaña a su mamá).
3. ¿Qué te parece lo peor, de las cosas que ha hecho el perrito marrón? ¿Por qué?
4. ¿Tienen que enfadarse las mamás? ¿La de qué perrito se tiene que enfadar más? ¿Por qué?

HISTORIA Nº 2

Objetivo a alcanzar:

Se intenta conseguir que los niños piensen sobre la desobediencia y la mentira, y que las valoren también en función de la existencia o no de daño, y de si se consigue evitar el castigo.

Se desea igualmente que piensen cuál es su valoración de la situación si sus padres les dejan hacer lo que se plantea en la historia.

NIÑOS JUGANDO AL BALÓN

Unos niños, que eran amigos porque iban al colegio juntos, se reunieron un día, que era fiesta y no tenían que ir a clase, para ir a jugar al balón.

El papá de uno de estos niños tenía un balón de fútbol que a los niños les gustaba mucho, y decidieron ir todos a pedírselo. ¿Sabéis por qué fueron todos a pedírselo?, porque pensaron que si se lo pedía sólo su hijo, a lo mejor no se lo dejaba, y entre todos lo podían convencer.

Aunque les costó un buen rato convencerlo, el papá les dejó el balón, pero dijo a los niños que podían ir a jugar donde quisieran, pero que no jugaran cerca del río, porque si se caía allí el balón lo podían perder, y era un balón que costaba mucho dinero. Además les recordó que era un río muy peligroso, y ya les habían dicho muchas veces que no se bañaran en él.

Sin embargo, los niños pensaron que si jugaban cerca del río, con el calor que hacía, cuando sudaran podrían refrescarse, y que si tenían cuidado y el balón no se caía al río, los papás no se enterarían.

Cuando estaban jugando, un niño, que era muy fuerte, chutó a portería para meter gol, pero no le dio bien al balón, salió en dirección al río, en lugar de hacia la portería, y el balón se cayó al agua.

Al ocurrir esto los niños se asustaron y pensaron que les iban a castigar, por eso se pusieron de acuerdo, y le contaron al papá que les había dejado el balón que había pasado un chico muy grande y les había quitado el balón. El papá les preguntó: "¿Qué chico ha sido para ir a por el balón?" Pero los niños le dijeron que no lo conocían.

Así, aunque el papá se enfadó un poco, no los castigó, y los papás de los otros niños tampoco se enteraron de que habían estado en el río al que no les dejaban ir solos.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Dónde van los niños a jugar al balón?
2. ¿Dejan los papás que jueguen allí los niños y que se bañen? ¿Por qué?
3. ¿Qué ocurre con el balón mientras están jugando?
4. ¿Le cuentan lo que ha ocurrido al papá que les ha dejado el balón? ¿Qué le cuentan?
5. ¿Castigaron a los niños por lo que había ocurrido? ¿Por qué?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Han hecho los niños algo malo? ¿Qué? ¿Por qué?
   Si sólo nombran una, preguntar si han hecho algo más que sea malo.
2. ¿Cuál de estas cosas os parece que es peor?
3. ¿Habrían hecho algo malo los niños si no pierden el balón en el río, y se lo hubieran devuelto al papá? ¿Qué? ¿Por qué?
4. ¿Qué piensas que les dirán los papás a estos niños si se enteran de lo que ha pasado de verdad?
5. ¿Qué es lo que deberían haber hecho estos niños? ¿Por qué?
6. En esta historia no les dejan, pero si los papás les dejan ir a jugar al río, ¿Está bien o mal que vayan? ¿Por qué?

HISTORIA Nº 3

Objetivo a alcanzar.

Se intenta conseguir que el niño se plantee hasta qué punto está bien desobedecer por ayudar a otro niño. También se intenta conseguir que el niño trate de ponerse en la situación del otro, tanto del niño pequeño, como de su padre.

ROBERTO AYUDA A UN NIÑO PEQUEÑO EN EL PARQUE

Un día, un niño, que se llama Roberto, iba a casa de su abuela a felicitarla, porque era su cumpleaños. Para que su abuela le viera muy guapo, su mamá le había puesto la ropa más bonita que tenía.

Para llegar a casa de su abuela tenía que pasar por un parque muy bonito, donde casi siempre había muchos niños jugando. Cuando pasaba por allí, vio a un niño pequeño que estaba llorando. Roberto se acercó y le dijo: "¿Qué te pasa?". Y el niño le respondió: "Estaba jugando con mis amigos al fútbol, y se nos ha colgado el balón en este árbol. Hemos intentado cogerlo y no hemos podido. Como era hora de irse a casa, los demás niños se han marchado, pero yo no quiero irme a casa sin el balón".

Roberto sabía trepar muy bien a los árboles, pero una vez que se había subido a un árbol se cayó y se rompió un brazo, y desde entonces su papá le había prohibido que se subiera a los árboles. Entonces, pensó: "No debo subirme a los árboles, porque no me deja mi papá, pero si no lo hago, este pobre niño no podrá coger su balón y no podrá irse a su casa".

Al final, decidió subirse al árbol y darle el balón al niño, pero al hacerlo se manchó la ropa que su mamá le había puesto tan limpita para ir a casa de su abuela.

Cuando llegó a casa de su abuela, la abuela se puso muy contenta, pero, al ver que llevaba la ropa manchada, le preguntó: "¿Qué te ha pasado?". El niño le contó lo que había pasado, pero le dijo también: "Límpiame la ropa muy bien para que no la vean sucia mis papás. A ellos no quiero decirles la verdad, porque mi papá no me deja subirme a los árboles. Si se enteran, me castigarán".

La abuela le limpió muy bien la ropa al niño. Así, cuando volvió a su casa tenía otra vez la ropa muy limpita, por lo que estaba muy contento, y no les contó a sus papás lo que le había pasado en el camino.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Por dónde tenía que pasar Roberto para ir a casa de su abuela?
2. ¿A quién ve Roberto cuando pasaba por el parque?
3. ¿Qué le pasaba a este niño?
4. ¿Sabía Roberto subirse muy bien a los árboles?
5. ¿Le dejaba subirse su papá? ¿Por qué?
6. ¿Qué hace Roberto para ayudar a este niño?
7. ¿Qué le pasa a Roberto por subirse a este árbol a ayudar al niño?
8. ¿Qué le pide Roberto a su abuela para que sus papás no sepan lo que ha hecho?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Qué os parece lo que ha hecho Roberto? ¿Por qué?
2. ¿Debería haberse marchado, sin ayudar al niño que lloraba? ¿Por qué?
3. ¿Si el papá deja que Roberto se suba a los árboles, está bien o está mal que Roberto se suba para ayudar al niño?
4. ¿Os parece que si su papá se entera de lo que ha pasado se enfadará y lo castigará o no se enfadará? ¿Por qué?
5. Si vosotros hubierais sido Roberto, que sabe subirse muy bien a los árboles, ¿hubierais ayudado al niño pequeño?
6. Imagínate que eres el niño al que se le ha colgado el balón, ¿Pensarías que Roberto había hecho bien o había hecho mal al subirse al árbol a coger el balón para poder dártelo?

HISTORIA Nº 4

Objetivo a alcanzar:

Que los niños se planteen cómo hay que evaluar a un niño que, de forma involuntaria y queriendo ayudar a sus papás, produce un daño. Se intenta también que intente ponerse en el lugar de los padres, y evalúen a la niña desde esa perspectiva.

LA FIESTA DE CUMPLEAÑOS DE MARÍA

Había una niña que se llamaba María. Había sido su cumpleaños, y su mamá había invitado a todos sus amiguitos a celebrar el cumpleaños en su casa.

La casa estaba adornada con muchas cosas para la fiesta. Había globos y figuras de papel de todos los colores, campanillas y otras muchas cosas. Como las ventanas estaban abiertas, y hacía un poco de viento, las cosas que adornaban la casa se movían con el viento, y las campanillas sonaban. El espectáculo era muy bonito.

Los niños fueron llegando, eran muchos, más que dedos tenemos en las dos manos, y todos traían algún regalo para María, que estaba realmente muy contenta.

No sabéis cuánto disfrutaron todos. Jugaron a muchas cosas: la gallina ciega, acertijos, les contaron cuentos, y pudieron merendar las cosas que cada niño quiso. Fue una tarde y una fiesta buenísima.

Cuando se hizo tarde, los papás fueron a recoger a los niños, y, aunque todos hubieran querido quedarse más rato, por fin se fueron y se quedaron solos en casa María con sus papás.

La fiesta había acabado, pero había llegado la hora de recoger, y después de una fiesta tan buena, ya os podéis imaginar cómo estaba la casa. Muchos platos, cucharas y vasos que lavar y recoger, muchos papeles por el suelo; en fin, un gran trabajo.

María, entonces, pensó: "Pobres papás, todo lo que han trabajado para mi fiesta. Primero han tenido que preparar todas las cosas, y ahora, fíjate todo lo que tienen que limpiar. Me deben querer muchísimo, así que yo ahora les tengo que ayudar".

Como lo pensó, lo hizo. Cogió una bandeja y fue poniendo en ella las copas y vasos que habían utilizado para sacarlos a la cocina para que su mamá

pudiera lavarlos. Pero, cuando estaba llevándolos a la cocina, se le resbaló la bandeja, se le cayó al suelo, y se rompieron todos los vasos y las copas de cristal.

"Qué desastre", pensó. Se puso muy triste, y se sentó llorando en una esquina de la habitación.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Por qué fueron tantos niños a merendar a casa de María?
2. ¿Cómo estaba la casa cuando terminó la fiesta y se fueron todos los niños a sus casas? ¿Estaba muy limpia?
3. ¿Qué hizo María al terminar la fiesta, se marchó a descansar, o se puso a ayudar a sus padres a limpiar?
4. ¿Qué hizo para ayudarlos?
5. ¿Qué pasó cuando llevaba a la cocina la bandeja?
6. ¿Se le rompieron los vasos y copas a María queriendo o sin querer?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Por qué creéis que llora María?
2. ¿Ha hecho algo malo? ¿Por qué?
3. ¿Quería hacer algo malo? ¿Por qué?
4. Creéis que los papás deben reñir y castigar a María? ¿Por qué?

HISTORIA Nº 5

Objetivo a alcanzar:

Que los niños puedan plantearse el valor de una norma convencional. Que puedan pensar si algo está bien o mal dependiendo sólo de que les dejen o de que no les dejen hacerlo. Interesa también que se planteen si engañar puede estar bien o mal, si se hace por ayudar a alguien.

NOTA: El buen nivel de comprensión que los niños estaban ofreciendo en las historias anteriores nos hizo pensar en dar a esta historia una versión más larga y compleja que la que inicialmente tenía. La base del cuento es la misma, pero la versión más compleja alarga la parte final de la misma.

Se ofrecen las dos versiones. Se utilizó la versión larga, pero el investigador no la contó de manera adecuada, y confundió a los niños, tal como se hará ver en el apartado de resultados de la intervención, por lo que la historia no fue efectiva. Nos queda, así, la duda de si la historia es demasiado compleja, o está al alcance de los niños.

PEDRO Y MARÍA SE ENCUENTRAN DOS PAJARITOS

Un día de primavera iban paseando por el campo dos niños, Pedro y María. Ya sabéis que en primavera el campo se pone muy bonito. Las flores empiezan a nacer, y los animales empiezan a tener sus hijitos pequeños. Es como si todos quisieran celebrar que llegan los días de calor.

De repente, mientras paseaban y jugaban, vieron que algo se movía debajo de un árbol. Eran dos pajaritos pequeños, que no tenían papás. Como eran tan pequeños, todavía no sabían ni volar.

Al verlos, se pusieron muy contentos y dijeron: "Vamos a llevarlos a casa, así estarán seguros hasta que aprendan a volar bien y podamos traerlos otra vez al campo".

María le dijo a Pedro: "Mi mamá no quiere que lleve animalitos a casa, y si me llevo un pajarito a casa, se enfadará si me lo ve. Pero, como a mí me gustan mucho los animales, y sólo va a ser hasta que aprendan a volar, lo esconderé para que no se entere".

Pedro, sin embargo, no tenía problemas, porque a su mamá también le gustaban los animales, aunque tenía una hermana que se asustaba un poco.

Al final decidieron llevarse un pajarito a casa cada uno. María lo escondió muy bien en su habitación, aunque cuando se quedaba sola en casa, cerraba la puerta de su habitación y lo dejaba suelto para que aprendiera a volar. Pedro hacia lo mismo, sólo que su mamá le dejaba tenerlo, pero tenía que

tener cuidado para que no saliera de su habitación para que no se asustara su hermanita.

(Aquí termina la parte común a ambas versiones de la historia, a la que hay que añadir el final correspondiente)

(Final para la versión corta)

Cuando los pájaros aprendieron a volar, Pedro y María los llevaron otra vez al campo, y los pajaritos hicieron muy pronto muchos amigos.

(Final para la versión larga)

Cuando los pájaros ya habían aprendido a volar, y ya habían decidido que los iban a dejar otra vez en el campo, Pedro, que era un poco travieso pensó: "Esta noche, antes de llevar el pajarito al campo, voy a asustar a mi hermana; cuando se duerma meteré el pájaro en su habitación, y, así, cuando se despierte, y lo vea volando, se asustará muchísimo".

Y eso hizo, pero no se dio cuenta de que, como hacía una noche muy buena, su hermanita estaba durmiendo con la ventana abierta, así que cuando abrió la puerta despacito para que su hermana no lo oyera, y metió el pajarito, éste se puso a volar y se escapó al campo por la ventana.

María, a la que su mamá no le dejaba tener animalitos en casa, tuvo peor suerte. Como le gustaba mucho su pajarito, y ya lo iban a soltar, dijo: "Voy a jugar un poquito con él, viendo cómo vuela por la habitación". Pero, entonces, su mamá llegó a casa, y a María no le dio tiempo de esconder el pajarito. Su mamá, al verlo se enfadó y dijo: "Qué pasa aquí", y María dijo: "No sé, mamá, como estaba la ventana abierta, el pajarito ha entrado volando". Y la mamá le contestó: "Abre la ventana y despáchalo otra vez, no quiero volver a verlo".

Así, los dos pajaritos volvieron al campo, donde enseguida se hicieron amigos de todos los demás pajaritos.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Qué se encuentran en el campo Pedro y María?
2. ¿Qué deciden hacer con los pajaritos?
3. ¿Dejaban los papás de Pedro que llevara pajaritos a casa? ¿Y los papás de María?
4. ¿Dónde guarda María el pajarito? ¿Se entera su mamá de que lo tiene? ¿Qué dice María entonces a su mamá?
5. ¿Qué hace Pedro con su pajarito una noche?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Os parece bien o mal que los niños recojan a los pajaritos? ¿Por qué?
2. ¿Ha hecho Pedro algo bueno? ¿Y algo malo? ¿Qué? ¿Por qué?
3. ¿Qué pensáis de María? ¿Hace algo bueno? ¿Y hace algo malo? ¿Qué? ¿Por qué?
4. Si los papás dejan ¿Está bien que los niños tengan algún animalito en casa? ¿Por qué?
5. ¿Qué pasa si los papás no les dejan? ¿Por qué?

HISTORIA Nº 6

Objetivo a alcanzar:

Que los niños tengan la oportunidad de pensar en si es adecuado o no oponerse a lo que desean hacer sus amigos, si consideran que lo que quieren hacer no está bien. Quiere dárseles también la oportunidad de que se pongan en el lugar de los otros, planteándoles cuál piensan que será la reacción de los amigos y de la niña.

JORGE AVISA A SUSANA PARA QUE SUS AMIGOS NO LA TIREN AL AGUA

Era domingo, y, como los domingos no hay colegio, un grupo de niños iban siempre con sus papás a comer al campo. Les gustaba mucho pasar el día en el campo, porque les gustaba ver cómo hacían sus papás el fuego de la chimenea, y cómo asaban luego en la lumbre la carne y el chorizo que tanto les gustaban.

Además, después de comer, y, mientras sus papás descansaban o jugaban una partidita a las cartas, les dejaban que se fueran a jugar por el campo. A ellos les gustaba muchísimo, sobre todo ir a unos árboles que había muy cerquita y jugar a esconderse.

Un día que estaban jugando entre los árboles, vieron a una niña, que se llamaba Susana, y que iba también con ellos al colegio. La niña estaba jugando cerca de un río muy pequeño con un barco de papel que le había hecho su mamá, viendo cómo corría por el agua.

Entonces, uno de los niños que estaba jugando a esconder dijo: "Mirad a Susana cerca del río. Vamos a hacerle una broma. Nos acercamos sin que nos vea, la empujamos y la tiramos al río, y veréis como nos reímos, porque se va a enfadar mucho".

Entonces, uno de los niños, que se llamaba Jorge, les dijo: "No está bien lo que queréis hacer, porque me parece que es una broma muy pesada y a vosotros no os gustaría que os hicieran lo mismo". Pero los demás niños le dijeron: "Si no quieres, no vengas. Pero nosotros lo vamos a hacer, porque nos vamos a reír mucho".

Como a Jorge no le gustaba lo que iban a hacer sus amigos, corrió y avisó a Susana para que cogiera su barquito y se alejara del río. Susana le dio las gracias y se marchó.

Sin embargo, los amigos de Jorge se enfadaron mucho con él, y le dijeron que no querían jugar con él, que se fuera, porque los amigos tenían que hacer

siempre todo de acuerdo. El que no quería hacer lo que hacían todos no podía ser su amigo.

La verdad es que se les pasó muy pronto el enfado y siguieron jugando todos juntos, pero le dijeron a Jorge muchas veces que no tenía que volver a hacer nada en contra de lo que quisieran hacer los amigos. Jorge, sin embargo, seguía pensando que, si volvía a pasar algo parecido, y le parecía mal lo que querían hacer sus amigos, volvería a hacer lo mismo.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Dónde estaban los niños con sus papás?
2. ¿A qué les gustaba mucho jugar juntos?
3. ¿A quién, ven mientras estaban jugando a esconderse?
4. ¿Qué broma quieren hacerle a Susana?
5. ¿Qué hace Jorge entonces, aunque sus amigos no quieren que lo haga?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Qué os parece lo que iban a hacer con Susana el grupo de amigos? ¿Por qué?
2. ¿Qué os parece lo que ha hecho Jorge? ¿Qué ha hecho bien? ¿Ha hecho algo mal? ¿Por qué?
3. ¿Qué hubierais hecho vosotros si fuerais Jorge?
4. Imagínate que eres Susana, ¿qué pensarías de Jorge?
5. ¿Os parece bien o os parece mal que Jorge piense que si vuelve a ocurrir algo parecido, otra vez iba a hacer lo mismo?

HISTORIA Nº 7

Objetivo a alcanzar:

Interesa hacerles pensar, de nuevo, sobre la forma de evaluación que les merece una situación, en la que, queriendo ayudar, producen un daño.

Se intenta también que se planteen la diferencia existente entre una convención y un hecho moral. (Actividad que se realiza después de terminar la historia).

PAPÁ SE HA HECHO DAÑO EN UN PIE

A un niño le gustaba mucho jugar con su papá, porque se lo pasaban muy bien juntos. Jugaban al balón, y el niño se lo pasaba muy bien, porque, además, su papá siempre perdía, y el niño se ponía muy contento porque se sentía muy importante, aunque me parece que su papá le dejaba ganar.

Además jugaban a muchas cosas, como al parchís, y le contaba cuentos que le gustaban muchísimo.

Un día el niño se marchó con su papá a dar un paseo por el campo. El niño, a veces, se cansaba un poco, pero no le importaba. Además, cuando estaba muy cansado, su papá lo cogía y lo ponía encima de sus hombros. A él le encantaba que su papá lo pusiera en sus hombros, porque así le parecía que era el niño más alto del mundo.

Cuando llegaban ya del campo a casa, el niño le dijo a su papá: "A ver quién llega el primero a casa". Y resulta que el papá se tropezó en una piedra y se hizo mucho daño en el pie, y para curarse tenía que estar sentado en un sillón sin levantarse.

El niño pensó, "Pobre papá, ahora le tengo que ayudar yo a él". Entonces, como sabía que a su papá le gustaba mucho la leche, fue a la cocina, y le dijo a su mamá que preparara un vaso de leche con un poquito de café, como le gustaba a su papá, que se lo quería llevar para que se pusiera bueno.

Pero cuando estaba llegando al sillón en el que estaba sentado, el niño tropezó en la alfombra y se le cayó el vaso precisamente encima del pie que tenía el papá malo, y le hizo mucho daño.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Le gustaba mucho al niño jugar con su papá?

2. ¿Qué le pasó un día al papá cuando volvían del campo?

3. ¿Cómo quiso este niño ayudar a su papá?
4. ¿Qué ocurrió mientras le estaba llevando la leche?
5. ¿Lo hizo el niño queriendo?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Ha hecho el niño algo que esté mal? ¿Qué? ¿Por qué?
2. ¿Hubiera sido más bueno el niño si no se le hubiera ocurrido llevarle la leche a su papá? ¿Por qué?
3. ¿Creéis que el papá se tiene que enfadar por lo que ocurre en esta historia? ¿Por qué?

Debido a que la historia del día les resultó sencilla a los niños y la terminaron pronto, se les plantea el siguiente juego:

JUEGO 1

SÍ SE PUEDE, NO SE PUEDE

Breve juego con elementos convencionales, en el que se incluye un elemento de tipo moral.

Se proponen diversas situaciones convencionales como: "A un niño le dicen sus papás que, si merienda bien, puede ir a jugar con sus amigos. El niño merienda bien. ¿Puede ir a jugar con sus amigos?"

Con situaciones convencionales similares, enunciadas tanto en forma afirmativa como negativa, se mezcla una de ámbito moral, intentando sorprenderlos: "A un niño le dicen que si estudia primero, luego podrá quitarle el helado a su hermano. El niño estudia mucho. ¿Puede ir después a quitarle el helado a su hermano?"

HISTORIA Nº 8

Objetivo a alcanzar:

Que tengan la oportunidad de pensar sobre si hacer algo que les gusta, aunque no sea malo en sí mismo, puede ser circunstancialmente malo.

Interesa también que se planteen si el que los demás no se enteren de lo que ha hecho mal significa que el hacerlo sea menos malo.

(Se busca un objetivo doble ante la posibilidad de que los niños no sean capaces de pensar sobre el primer objetivo planteado. Por eso, se busca una forma de terminar la historia que ofrezca más posibilidades.)

A RAÚL LE GUSTA DEMASIADO JUGAR CON SUS COCHES

Había un niño que se llamaba Raúl. A este niño le gustaba mucho jugar con unos coches de carrera que le había regalado su abuela. Eran unos coches pequeñitos, pero que podían correr a gran velocidad. Cuando jugaba con ellos, Raúl se olvidaba de todo, y no se daba cuenta ni siquiera cuando lo llamaban.

Así, todos los días, cuando terminaba el colegio, se iba corriendo a su casa a jugar con los coches, y se olvidaba de todo lo demás.

Dejó de salir con sus amigos y de ir a jugar con ellos, porque quería estar solo en casa jugando con sus coches. Tampoco hacía bien el trabajo que le mandaba la señorita en clase, porque no hacía más que pensar en lo que iba a hacer con sus coches, y no escuchaba las cosas que le decía su señorita.

Junto con sus amigos, pertenecía a un equipo de tirar de la cuerda, en el que cada equipo tira de un lado de la cuerda para ver qué equipo tiene más fuerza. Pero, desde que tenía los coches, cuando iban a decirle sus amigos que tenían que ir todos a tirar de la cuerda, que si él se quedaba en casa iban a estar uno menos, e iban a perder, Raúl no quería ir. Dejaba a sus amigos que fueran solos, y se quedaba en casa con sus coches.

Al ver lo que estaba pasando, sus padres se enfadaron mucho, y le dijeron que podía seguir jugando con sus coches, pero si hacía las demás cosas bien. Tenía que hacer bien las cosas que le mandaba la señorita en la clase, y tenía que salir con sus amigos y jugar con ellos. Pero como Raúl no les hizo caso, sus papás le quitaron los coches y los escondieron.

Pero Raúl vio dónde escondían sus papás los coches, y un día que estaba solo en casa, aunque los coches estaban en un sitio un poco alto, al lado de un jarrón, cogió una silla y se puso a coger los coches que tanto le gustaban.

Sin embargo, al ir a cogerlos, le dio un golpe al jarrón, que se cayó y se rompió. Raúl se asustó, y dejó los coches donde estaban, para que sus papás no pensaran que había sido él al querer coger los coches.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Con qué estaba jugando siempre Raúl?
2. ¿Cómo hacía las cosas del colegio?
3. ¿Salía mucho con sus amigos?
4. ¿Por qué se enfadan sus papás con Raúl?
5. ¿Qué hacen los papás con los coches de Raúl?
6. ¿Qué pasa cuando Raúl intenta coger los coches de donde los han escondido sus papás?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Qué os parece que hace mal Raúl para que sus papás se enfaden con él?
2. ¿Qué hace que no esté bien para que sus amigos no estén contentos con él?
3. Y la señorita, ¿por qué no está contenta con él?
4. ¿Ha hecho este niño algo más que no esté bien? ¿Qué? ¿Por qué?
5. De las cosas malas que ha hecho, ¿cuál os parece que es peor? ¿Por qué?

JUEGO 2

Se trata de una de las actividades que se tienen previstas para poder utilizar en situaciones específicas. Al ser ésta la última tarde antes de iniciar las vacaciones de Semana Santa, se decide variar el ritmo para dar un ambiente de juego, más acorde con su situación anímica.

Objetivo a alcanzar:

Que los niños puedan plantearse el hecho de que diferentes elementos circunstanciales pueden hacer variar el valor de una misma conducta, haciéndola desde perfectamente adecuada a totalmente inadecuada.

¿CUÁNDO SE PUEDE HACER?

Se pone a los niños en tres situaciones sobre las que pueden tener tanto experiencia como influjos educativos previos. Son situaciones convencionales,

y ante ellas se trata de que decidan cuándo les parece que sí o que no se pueden hacer. Las situaciones son:

- ¿Hay que comer siempre con la cuchara y el tenedor, o se puede comer alguna vez con las manos?
- ¿Hay que ir siempre con zapatos, o hay algún sitio en el que no?
- ¿No se puede gritar nunca, o hay alguna vez en la que sí se puede gritar?

Ante cada una de estas situaciones, la mayor parte posible de los niños debe intentar tomar una postura y razonarla, de manera que la pueda contrastar con lo que digan y razonen otros niños diferentes.

HISTORIA Nº 9

Objetivo a alcanzar:

Que los niños pasen por la experiencia de ver que las personas pueden pensar cosas diferentes sobre el mismo hecho, y hay que saber tener razones para hacerlo. Todos podemos, además, opinar sobre lo que piensan los demás.

NIÑO BROMISTA EN EL CAMPAMENTO

Ya estaban en el campamento. Iban a pasar unos días de excursión en el campo, y para todos los niños iba a ser la primera vez que pasaban una noche en el campo durmiendo en tiendas de campaña, por eso estaban tan emocionados.

Habían oído muchas veces contar a otros niños lo bien que se lo pasaban jugando en el agua, subiendo a la montaña, y, sobre todo, las hermosas noches en las que todos se sentaban alrededor del fuego y contaban las historias más entretenidas, y que, a veces, hasta daban un poco de miedo.

La verdad es que realmente todo estaba siendo fantástico. Ya habían pasado dos días, y se estaban divirtiendo mucho. Sólo había una cosa que no les gustaba, y es que había algún niño que estaba haciendo bromas a los demás niños.

Estaban pasando cosas como que aparecía la comida llena de hormigas, que desaparecía un saco de dormir, y una noche hasta apareció un ratón dentro de la tienda de unas niñas, que empezaron a gritar, porque se asustaron mucho.

Como se estaban cansando de que ocurrieran estas cosas, decidieron vigilar para descubrir al niño que estaba haciendo estas bromas. Se escondieron entre los árboles, y, por fin, descubrieron a Roberto, que estaba quitando las cucharas de todos los niños para que no pudieran comer. Roberto era el niño que estaba haciendo todas las cosas malas que pasaban en el campamento.

Después de cogerlo, metieron a Roberto en su tienda, y se reunieron todos los demás en asamblea para decidir qué debían hacer con Roberto.

Discutieron un rato y resulta que había dos opiniones diferentes. El grupo de Pedro que pensaba que lo mejor era contar lo que había pasado al maestro que dirigía el campamento, para que éste castigara a Roberto. El grupo de Juan pensaba, sin embargo, que lo mejor era que los mismos niños tenían que ser los que se lo hicieran pasar muy mal a Roberto, haciéndole bromas todos los días y no dejándole jugar con ellos.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia;

1. ¿Dónde están pasando unos días los niños?
2. ¿Qué cosas les están ocurriendo en el campamento?
3. ¿Quién es el que les está haciendo las bromas?
4. ¿Qué piensa el grupo de Pedro que hay que hacer con Roberto?
5. ¿Qué piensa que hay que hacer con Roberto el grupo de Juan?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Ha hecho Roberto algo que esté mal? ¿Qué? ¿Por qué?
2. Una vez evaluado el comportamiento de Roberto, y confirmado que todos recuerdan lo que opinan que hay que hacer con él los grupos de Pedro y de Juan, plantear una situación en la que todos los niños tengan que decidir si les parece mejor hacer lo que propone Pedro o lo que propone Juan, teniendo que justificar la postura, de forma que también ellos tengan que dividirse en dos grupos diferentes de opinión.

Se formará un jurado de niños, que tendrá que definir cuál de los grupos le parece que ha tomado la mejor decisión, y por qué.

HISTORIA Nº 10

Objetivo a alcanzar:

Que los niños gocen de la oportunidad de pensar cuándo hay que evaluar una acción como inadecuada, con independencia de que tenga o no consecuencias desagradables para el que la comete.

EL HUEVO DE CHOCOLATE DE SUSANA HA DESAPARECIDO

En una casa vive una niña con sus papás. La niña se llama María. Esta niña tiene una hermanita más pequeña que se llama Susana.

María va al colegio todos los días, pero Susana es más pequeñita, y todavía le falta un año para ir al colegio. Susana ve lo contenta que va María todos los días al colegio, y ella también tiene muchas ganas de ir.

Cuando vuelve María del colegio, Susana siempre le pregunta qué ha hecho, a qué ha jugado, si sabe alguna canción y algún cuento nuevo, cuántas letras ha aprendido. También le dice que aprenda muy pronto todas las letras, para que le pueda leer todos los cuentos que les compran sus papás y que tanto le gustan.

A María le gustaba mucho que su hermana estuviera tan contenta y que le preguntara tantas cosas del colegio, por eso, le pedía a su mamá muchos días dinero para poder traerle un huevo de chocolate a Susana. No sabéis cuánto le gustaban a Susana los huevos de chocolate, y lo contenta que se ponía cuando se los daba su hermana.

Un día María compró el huevo de chocolate antes de ir al colegio, y resulta que, cuando llegó la hora de ir a casa, se dio cuenta de que no estaba el huevo en el bolsillo donde ella lo había guardado. Pensó que a lo mejor se le había perdido y fue a decírselo a la señorita para que preguntara a los otros niños si se habían encontrado el huevo.

La señorita lo preguntó, pero los niños dijeron que no habían visto ningún huevo.

Lo que había pasado es que un niño había visto el huevo que tenía María, y, como también le gustaban mucho, lo había cogido y se lo había comido, pero nadie sabía que había sido él.

María volvió muy triste a su casa, y, cuando se lo dijo a su mamá, su mamá le dijo que había que tener más cuidado para no perder las cosas. El niño que se había comido el huevo estaba muy contento, porque nadie se había enterado.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia.

1. ¿Cómo se llama la niña que va al colegio?
2. ¿Qué ha comprado María para su hermana Susana?
3. ¿Encuentra María el huevo que ha comprado?
4. ¿Qué ha pasado, de verdad, con ese huevo de chocolate?
5. ¿Se entera alguien de que el niño se ha comido el huevo?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Ha hecho María algo malo? ¿Qué? y ¿Por qué?
2. ¿Ha hecho algo malo el niño que se come el huevo? ¿Qué? ¿Por qué?
3. ¿Cuál de los niños ha hecho algo que no está bien? ¿Por qué?
4. ¿Se tiene que enfadar mucho la mamá de María? ¿Por qué?
5. ¿Cómo te sentirías tú si fueras María?
6. ¿Cómo te sentirías si fueras el niño que se ha comido el huevo de chocolate?

JUEGO 3

Objetivo a alcanzar:

Se intenta que, de nuevo, tengan los niños la oportunidad de reflexionar sobre la convencionalidad de algunas normas.

¿QUÉ ME DEJAN HACER EN MI CASA?

Se pide a los niños que digan con libertad algunas cosas que no les dejan hacer en sus casas. A partir del primero, se va preguntando a los demás cuáles de esas cosas le dejan hacer a él y cuáles no.

Aunque el ejercicio resulta algo anárquico llegan a darse cuenta de que hay cosas que a unos niños les dejan hacer y a otros no. Se trata de que participen la mayor cantidad de niños posible.

Cuando ya hayan aparecido ideas variadas, se pregunta a los niños: "¿Por qué dejan unos papás hacer cosas a sus hijos y otros papás no?

HISTORIA Nº 11

Objetivo a alcanzar:

Que tengan la oportunidad de plantearse que algunas veces se puede hacer algo que no es bueno, como engañar, pero si se hace para ayudar a otro niño, el valor de lo que se ha hecho varía.

EL DÍA DE LA FIESTA DEL CUENTO

Había una niña en un colegio, que nadie sabía por qué, pero que casi siempre estaba sola; se llamaba Ester. Y no era porque los demás niños no quisieran jugar con ella, porque le decían muchas veces: "Ven a jugar con nosotros, verás cómo nos divertimos", pero ella nunca quería, y casi siempre estaba triste o enfadada. No sólo eso, sino que a veces, si alguien se acercaba al rincón al que ella se iba en el patio, los despachaba.

Como no quería estar con ningún niño, cada vez estaba más sola, y ya nadie le hacía caso ni le decía que fuera con ellos.

Así, fueron pasando los días y se acercaba ya uno en el que siempre se celebraba en el colegio la fiesta del cuento. Cuando llegaba ese día, los niños tenían que llevar al colegio un cuento, y lo dejaban en el colegio para que todos los niños pudieran verlo y divertirse con él. Cada día podían llevarse a casa un cuento de los demás niños para que se lo leyeran sus papás.

Así, aunque cada niño sólo había llevado un cuento, se los iban cambiando, y todos los niños tenían muchos para poder divertirse.

Cuando llegó ese año la Fiesta del Cuento, los profesores dijeron a los niños que eligieran un cuento de su casa y lo llevaran al colegio. Un niño que se llamaba Juan se acordó de Ester, y pensó: "Si Ester no trae un cuento, los demás niños se enfadarán más todavía con ella, y así nunca tendrá amiguitos. Por si acaso, yo voy a llevar dos cuentos".

Por eso, Juan engañó a su mamá y le dijo que la señorita le había dicho que tenía que llevar dos cuantos, aunque era mentira, pues sólo tenía que llevar uno. Eligió dos cuentos, pero sobre todo uno de ellos era muy muy bonito.

Cuando la señorita dijo a los niños que dejaran sus cuentos encima de la mesa, al ver Juan que Ester no tenía, dejó él los dos. Aunque Ester decía que no había traído ningún cuento, Juan dijo que sí, y dijo que era de Ester el libro más bonito que él había llevado.

Todos los niños decían que el cuento de Ester era el más bonito que habían leido, y comenzaron otra vez a decirle a Ester que jugara con ellos, y a invitarla a ir a sus casas, y así hasta que Ester fue haciendo amigos poco a poco, al ver que todos la querían.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia.

1. ¿Tenía Ester muchos amigos, o estaba siempre sola? ¿Por qué?
2. ¿Qué tenían que hacer todos los niños el día de la fiesta del cuento? ¿Para qué?
3. ¿Cuántos libros tenía que llevar Juan de verdad?
4. ¿Cuántos libros le dijo a su mamá que tenía que llevar?
5. ¿Para qué llevó Juan dos libros?
6. ¿Qué pasa al final de la historia con Ester?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Os gusta a alguno cómo era Ester al principio? ¿Por qué?
2. ¿Ha hecho algo bueno Juan? ¿Qué? ¿Por qué?
3. ¿Ha hecho algo malo? ¿Qué? ¿Por qué?
4. ¿A quién le gustaría ser como Juan? ¿Por qué?
5. Si fuerais la mamá de Juan, y os enterarais de lo que había hecho ¿le castigaríais por haberos engañado? ¿Por qué?

HISTORIA Nº 12

Objetivo a alcanzar:

Que los niños se planteen una situación en la que el mismo que recibe el daño puede ser el culpable. Se desea también que tengan la oportunidad de razonar si les parece bien que los mayores castiguen sin escuchar a los niños antes.

TOÑO ES UN NIÑO MUY VALIENTE

Había una vez un niño pequeño que se llamaba Toño. Toño era un niño muy travieso y muy juguetón, y le gustaba hacer las cosas más difíciles, y, a veces, hasta peligrosas. Le gustaba subirse a los árboles, entrar a casa por la ventana y otras muchas cosas peligrosas.

Como le gustaban hacer todas estas cosas, no le gustaba jugar con niños pequeños de su edad, y siempre quería jugar con los muchachos mayores.

Un día, Toño vio que sus hermanos, que eran mayores que él, se iban con sus amigos a jugar al fútbol, y Toño se fue corriendo detrás de ellos diciéndoles que él también quería jugar. Sus hermanos le dijeron: "No puedes jugar con nosotros, porque ya sabes que te puedes hacer daño, y si te haces daño, luego la mamá nos riñe a nosotros por haberte dejado jugar."

Pero Toño decía: "Ya sabéis que yo soy muy valiente y nunca lloro, aunque me haga daño. Además, aunque no me dejéis jugar con vosotros en un equipo, me meteré en el campo y le daré al balón siempre que quiera".

"Bueno, le dijeron sus hermanos, pero luego no te quejes ni llores si te hacemos daño".

Empezaron a jugar, y como era de esperar, ¿sabéis que pasó?, que como los otros niños eran mayores le daban muy fuerte al balón, y una de las veces que chutaron, el balón le dio en la cara a Toño, y empezó a sangrar por la nariz.

Entonces Toño se enfadó mucho, se fue corriendo a casa, y cuando su mamá le vio sangrando por la nariz le preguntó: "¿Qué te ha pasado?", y Toño en lugar de decirle lo que había pasado de verdad, le dijo que quería ir a dar un paseo por el campo con sus hermanos, y que ellos no habían querido, y para que no fuera, le habían pegado y le habían hecho mucho daño.

Cuando volvieron a casa los hermanos de Toño, la mamá se enfadó mucho con ellos, y les castigó. Los hermanos de Toño quisieron contarle a su mamá lo que había pasado de verdad, pero la mamá estaba tan enfadada que no quiso escucharles, y tuvieron que sufrir el castigo que su mamá les había puesto.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia.

1. ¿Quién es mayor, Toño o sus hermanos?
2. ¿Por qué no querían los hermanos de Toño que fuera a jugar al fútbol con ellos?
3. ¿Qué le pasa a Toño mientras estaban jugando al fútbol?
4. ¿Qué le cuenta Toño a su mamá que había pasado? ¿Le cuenta la verdad?
5. ¿Qué les pasa a los hermanos de Toño cuando vuelven a su casa?
6. ¿Pueden contar los hermanos de Toño a su mamá lo que había pasado de verdad? ¿Por qué?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Pensáis que hacían mal los hermanos de Toño cuando no le dejaban jugar al fútbol con ellos? ¿Por qué?
2. ¿Hacen los hermanos de Toño o sus amigos algo que esté mal cuando están jugando al fútbol? ¿Qué? ¿Por qué?
3. ¿Qué os parece lo que le cuenta Toño a su mamá? ¿Por qué?
4. ¿Qué os parece que la mamá castigue a los hermanos de Toño? ¿Por qué?
5. ¿Tenía que haber hecho algo la mamá antes de castigarlos? ¿Qué? ¿Por qué?
6. ¿Quién os parece que se merecía el castigo? ¿Por qué?

HISTORIA Nº 13

Objetivo a alcanzar:

Se desea que los niños sean capaces de evaluar la conducta de un niño que es capaz de cualquier cosa por ser el mejor, y ofrecerles una primera oportunidad de que piensen sobre el concepto de envidia.

EL MEJOR CORREDOR DEL COLEGIO

Ya casi era verano, y por eso empezaba a hacer calor. Y como ocurría todos los años, los colegios elegían a los niños que más corrían, para hacer una carrera entre todos los colegios, para ver qué colegio tenía el niño más rápido.

Pedro, que era el niño que más corría de su colegio, iba a entrenarse todos los sábados para correr lo más que pudiera, y que, si era posible ganara su colegio. Pedro sabía que el colegio que ganara recibiría, como regalo, una excursión para todos los niños, por lo que todos los niños de los colegios querían tener el niño más rápido.

En el colegio de Pedro había también otro niño que también corría mucho, se llamaba Daniel. Daniel, aunque corría mucho, no era tan bueno como Pedro, pero no quería admitirlo. Daniel quería ser el mejor corredor de su colegio, y estaba todo el día pensando que si le ocurriera algo a Pedro, él sería el mejor corredor del colegio, y pensaba, a veces, en las cosas que podría hacerle a Pedro para que no pudiera correr.

Un día Daniel, vio a Pedro por el campo, se escondió detrás de un árbol, cogió una piedra y se la tiró a la cabeza, pero no le dio.

Así, pasaron los días, y llegó el día de la carrera. Pedro corrió muy bien, y aunque muy justito, ganó la carrera, por lo que todos los niños de su colegio se pusieron muy contentos. Todos se pusieron contentos, menos Daniel, que decía que Pedro había ganado porque había hecho trampa y había salido antes que los demás niños, y que él corría mucho más que Pedro.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia.

1. ¿Quién era mejor corredor Pedro o Daniel?
2. ¿Quién iba a correr representando al colegio?
3. ¿Qué hizo Daniel para correr él la carrera en lugar de Pedro?
4. ¿Quién ganó la carrera?
5. ¿Dijo Daniel que Pedro había ganado la carrera porque era el mejor? ¿Qué dijo Daniel?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Hace Daniel alguna cosa que esté mal? ¿Qué? ¿Por qué?
2. ¿Qué es lo peor que ha hecho Daniel? ¿Por qué?
3. ¿Por qué no está contento Daniel?
4. ¿Por qué os parece que dirá Daniel que Pedro ha ganado la carrera porque ha hecho trampa?
5. ¿Qué os parece que debería hacer Daniel para no hacer nada que esté mal?

HISTORIA Nº 14

Objetivo a alcanzar:

Que los niños tengan la oportunidad de pensar en una situación de conflicto social en la que los intereses de los niños son diferentes de los de otras personas, e intenten solucionarlo.

HAY UNA CASA AL LADO DEL CAMPO DE FÚTBOL

Los niños jugaban todas las tardes al fútbol en un campo que había cerca del colegio. Al lado del campo de fútbol, realmente muy cerquita, había una casa en la que vivía una señora. La casa era muy bonita, y tenía un jardín con muchas flores. A la señora le encantaban las flores, y las cuidaba muchísimo.

Estando la casa tan cerca del campo de fútbol, ya os podéis imaginar lo que pasaba muchas veces, que, mientras los niños jugaban, el balón caía en el jardín de la señora.

Al principio, la señora no se enfadaba, e incluso les daba ella el balón cuando estaba trabajando por el jardín. Pero se dio cuenta de que muchas veces el balón caía entre sus flores y las rompía, y, además, algunos niños, al entrar a coger el balón, no tenían cuidado y también le pisaban las flores.

Por eso, terminó enfadándose mucho, e hizo un muro de piedra, que aunque no era muy alto, porque los niños podían saltarlo con facilidad, señalaba dónde empezaba su jardín, y prohibió a los niños entrar, de manera que si no tenían cuidado, y caía un balón en el jardín, se quedarían sin el balón.

De todas formas, siempre que los niños jugaban allí, seguían cayendo balones al jardín, y aunque los niños sabían que la señora les había prohibido entrar, saltaban el muro de piedra y cogían el balón, por lo que las flores de la señora se seguían estropeando.

La señora se enfadó más todavía, y entonces compró un perro y lo puso en el jardín, y avisó a los niños que era un perro que mordía mucho, que si se les caía algún balón y entraban a por él, el perro les mordería.

El primer día que estaban jugando, de nuevo se les cayó un balón, pero cuando fueron a saltar se acordaron del perro, les dio miedo, y no se atrevieron a coger el balón, que se quedó en el jardín de la señora.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia.

1. ¿Qué hay cerca del campo de fútbol donde van a jugar los niños?
2. ¿Qué pasa muchas veces con el balón?

3. ¿Por qué no le gusta a la señora que caiga el balón en su jardín y que entren los niños a por él?
4. ¿Qué hace primero la señora para que no entren los niños?
5. ¿Siguen entrando los niños a por el balón, aunque hay un muro pequeño?
6. ¿Para qué pone un perro la señora?
7. ¿Siguen entonces entrando los niños?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Hacían algo malo los niños en este cuento? ¿Qué cosas? ¿Por qué?
2. ¿Hace algo malo la señora? ¿Qué cosas? ¿Por qué?
3. Si la señora no les prohibe entrar al jardín a coger los balones, ¿deben tener cuidado de algo los niños? ¿Por qué?
4. Si no hubiera perro, pero la señora les prohibe entrar, ¿Qué pensáis que deberían hacer los niños? ¿Por qué?
5. ¿Cómo solucionaríais el problema que hay entre la señora y los niños?

HISTORIA Nº 15

Objetivo a alcanzar:

Se desea que tengan la oportunidad de pensar sobre el conflicto que pueden plantear dos niños que quieren la misma cosa, y que intenten evaluar este conflicto de intereses.

ESTA ES MI MESA

Iba a empezar un nuevo curso, y era el primer día que los niños iban a clase, por eso, los niños no sabían en qué sitio se tenían que sentar. Todos le preguntaron a la señorita que dónde podían sentarse, y la señorita les respondió que podían ponerse en el sitio que quisieran. También les dijo que podían hacer lo mismo todos los días, que al llegar podían ponerse donde quisieran, porque todos los sitios eran de todos los niños.

Cuando llegaron los niños el segundo día, se sentaron cada uno en el sitio que más les gustó. Pero entonces llegó un niño, que se llamaba Juan, y vio que el sitio donde se había sentado el primer día estaba ocupado, entonces fue y le dijo a ese niño: "Fuera de aquí, éste es mi sitio", y a los demás niños les dijo: "éste es mi sitio, y no quiero que ningún niño se siente aquí nunca".

Como era un niño que tenía muy mal genio, ningún niño se atrevió a sentarse nunca en el sitio de Juan.

Un día llegó un niño nuevo, se llamaba Pedro, y también le preguntó a la señorita donde se podía sentar, y la señorita le dijo que se podía sentar donde quisiera, y resulta que se sentó en el sitio de Juan.

Cuando llegó Juan, al ver que Pedro se había sentado en su sitio, fue y le dijo: "Fuera de aquí, que este sitio es mío". Entonces Pedro, que no sabía el mal genio que tenía Juan, y que además era muy valiente, le dijo a Juan: "La señorita me ha dicho que me siente donde quiera y me he sentado aquí. Tú tienes que buscarte otro sitio".

Juan, al ver que Pedro no le tenía miedo, se marchó de allí, y buscó otro sitio para sentarse.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia.

1. ¿Dónde se tenían que sentar los niños en la clase?
2. ¿Quería Pedro tener siempre el mismo sitio?
3. ¿Qué hacía si se sentaba alguien en su sitio?

4. ¿Cómo se llama el niño nuevo que viene a clase?
5. ¿Dónde se sentó Pedro?
6. ¿Se quiso ir Pedro del sitio en el que se sentaba siempre Juan? ¿Por qué?

- Preguntas sobre valores.

1. Se planteará una situación en la que todos deberán decir cuál de los dos niños, Pedro o Juan, les parece que ha actuado mal y por qué, formando así dos bandos que tendrán que justificar su elección.

HISTORIA Nº 16

Objetivo a alcanzar:

Se desea que los niños tengan una oportunidad directa de ponerse en el lugar de los demás, de manera que piensen que las desigualdades no hacen a las personas diferentes.

EL NIÑO SORDO DEL COLEGIO

Os voy a contar una historia que pasó en un colegio de un pueblo que está muy cerquita de aquí.

A este colegio iba un niño que era sordo, y que no podía hablar. Este niño se llamaba Juan. Como cuando le hablaban los demás niños no podía oir lo que decían, y tampoco podía contestarles, los demás niños del colegio no querían jugar con él. No sólo eso, sino que todos decían que era un niño tonto, y que por eso no hablaba.

Juan, muchas veces, quería jugar con los demás niños, pero estos niños le empujaban y lo despachaban, porque decían que no querían jugar con un niño que ni siquiera sabía hablar.

Como ningún niño quería jugar con él, Juan estaba normalmente muy triste, y muchas veces pensaba en lo bonito que sería que los niños le quisieran, y poder jugar con ellos. Además, aunque no podía hablar, era un niño muy listo, y sabía hacer muy bien muchas cosas, y no sólo las cosas del colegio, sino que corría muy bien, sabía nadar muy bien, y otras muchas cosas.

Un día, en el que todos los niños de la clase habían ido con la señorita a pasar el día al campo, en un sitio donde además había un lago en el que se podían bañar, de repente se oyó una voz que llamaba pidiendo socorro: "Socorro", "Ayudadme". Todos miraron para ver de dónde venía esa voz para ver qué pasaba. Entonces vieron que un niño estaba en el agua, y que se podía ahogar, porque no sabía nadar muy bien.

Al ver lo que pasaba, todos los niños se quedaron muy asustados, sin saber qué hacer. Pero Juan, que ya sabéis que sabía nadar, no se lo pensó. Se tiró al agua, y aunque le costó un gran esfuerzo, consiguió sacar al niño del agua.

Al ver lo que había hecho, los demás niños empezaron a pensar que Juan era un niño muy valiente, y que le iban a decir que querían ser sus amigos y que querían que jugara con ellos.

Pero había otro niño, que se llamaba Rubén, que a pesar de lo que había visto que era capaz de hacer Juan, les decía a los demás niños: "No sé por qué queréis jugar con él, decía Rubén, aunque haya salvado a ese niño, sigue siendo un niño tonto, y yo no quiero que juegue conmigo".

- Preguntas básicas de comprensión de la historia.

1. ¿Cómo se llama el niño sordo?
2. ¿Por qué no quieren los niños jugar con él?
3. ¿Qué pasa el día que van al campo?
4. ¿Quién salva al niño de ahogarse?
5. Al ver que es tan valiente, ¿qué hacen los niños?
6. ¿Hay algún niño que todavía no quiere jugar con él? ¿Quién?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Qué os parece, os parece bien o mal lo que hacían los niños del colegio al principio con Juan? ¿Por qué?
2. ¿Cómo os hubierais sentido vosotros si fuerais Juan? ¿Por qué?
3. ¿Qué os parece lo que ha hecho Juan en el campo? ¿Por qué?
4. Si vosotros fuerais Juan, y vierais que uno de los niños que no os quiere está en peligro, ¿intentaríais ayudarlo? ¿Por qué?
5. ¿Qué os parece lo que dice Rubén al final de la historia?
6. Si fuerais los demás niños de la clase, ¿qué le dirías a Rubén?

HISTORIA Nº 17

Objetivo a alcanzar:

Se intenta tengan un contacto con el concepto "envidia", y que puedan evaluar, a través de él, las actuaciones de los demás.

ANTONIO TIENE ENVIDIA DE PEDRO

Hay muchos niños en una piscina, y se oyen gritos de todas las clases. Unos gritan de alegría, y otros gritan de miedo. ¿Sabéis por qué? Resulta que todos estos niños están aprendiendo a nadar, y los que aprenden están muy contentos, pero hay otros que tienen mucho miedo.

Entre estos niños están Pedro y Antonio, que son muy amigos, porque viven en dos casas que están muy cerquita, y además van juntos al colegio. Hace poco que han ido a aprender a nadar, y Pedro ya ha aprendido, pero Antonio, aunque lo intenta, todavía no sabe flotar.

Antonio está un poco enfadado porque Pedro ha aprendido antes que él. Además, está cansado de que Pedro siempre haga todo mejor. Antonio siempre hace todo lo que puede, pero cuando se ponen a correr, Pedro corre más que él. Cuando tienen que hacer los trabajos que les mandan en el colegio, Pedro siempre termina antes, y, además, siempre lo hace mejor. Si juegan al balón, todos admiran a Pedro, porque es el que mejor juega. Todo esto hace que, aunque sean buenos amigos, Antonio tenga envidia a Pedro, porque siempre es el mejor.

Una vez, Pedro y Antonio fueron a pasar el día a la casa de los abuelos de Antonio, que vivían en un pueblo pequeño. Era la primera vez que Pedro iba a ese pueblo, pero Antonio lo conocía muy bien. Junto con otros niños habían decidido subir una montaña con la bicicleta, pero como Pedro no tenía allí su bicicleta, tenía que encontrar una.

Pedro le preguntó a Antonio dónde podía encontrar una. Entonces Antonio le dijo que había un señor al que, si le dabas un poco de dinero tenía bicicletas para dejar a los niños. Pedro le dijo: "¿Dónde vive ese señor?".

Entonces Antonio pensó, seguro que, como siempre, Pedro va a ser el primero que llegue a la montaña. Le voy a engañar, para que no encuentre la bicicleta, y, así, no podrá venir con nosotros. Entonces le dijo: "Mira, el señor que vende las bicicletas vive por allí", y le mandó en dirección contraria a donde vivía el señor de las bicicletas.

Pero entonces Pedro se encontró a una niña que le preguntó: "¿Dónde vas? ¿No vienes con nosotros a andar en bicicleta?". Y Pedro le dijo: "Voy a buscar

a un señor que si le doy dinero me dejará una". La niña le dijo: "No hace falta, yo tengo dos y te dejo una, y así no tienes que gastar tu dinero".

Así, aunque Antonio le había engañado, Pedro no sólo tenía una bicicleta, sino que se había ahorrado su dinero.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia.

1. ¿Cómo se llaman los dos amigos?
2. ¿Cuál de los dos hace todo mejor?
3. ¿Dónde van a pasar un día los dos amigos?
4. ¿Qué necesitan para subir al monte?
5. ¿Cuál de los dos no tenía bicicleta?
6. ¿Qué le hace Antonio a Pedro para que no encuentre la bicicleta?
7. ¿A quién se encuentra Pedro? ¿Qué le deja esta niña?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Le han salido a Pedro bien las cosas cuando va ha buscar la bicicleta? ¿Por qué?
2. Entonces, si le salen bien las cosas a Pedro, ¿Ha hecho Antonio algo malo? ¿Qué? ¿Por qué?
3. ¿Hubiera sido peor Antonio si Pedro no encuentra la bicicleta por su culpa, o hubiera sido igual de malo? ¿Por qué?
4. ¿Hay que tener envidia de los niños que son más listos y juegan mejor, o si uno hace todo lo que puede tiene que estar contento?
5. ¿Y los papás?, si los niños hacen todo lo que pueden, aunque no sean los mejores, ¿tienen que estar contentos o estar tristes y enfadados? ¿Por qué?

HISTORIA Nº 17 (Segunda versión)

(Cuando se realizó la intervención educativa a través de esta historia, se constató que, por razones que no nos resultaba fácil definir, los niños ofrecían unos niveles comprensivos inadecuados para realizar la intervención sobre juicios de valor. Debido a esto, esta historia se vuelve a utilizar una vez más, aunque variando los objetivos y modificando la primera parte de la historia.

Se intenta poder encontrar qué es lo que ha podido provocar una aparente situación de bloqueo en los niños, para procurar evitarlo en planteamientos posteriores).

Objetivo a alcanzar:

Que los niños tengan la oportunidad de evaluar si una conducta cambia de valor según las circunstancias buenas o malas que provoca.

ANTONIO TIENE ENVIDIA DE PEDRO

(Segunda versión)

Había dos amigos que se llamaban Pedro y Antonio. Estos niños eran muy amigos porque, además de que iban juntos al colegio, vivían en dos casas que estaban muy cerquita.

Aunque eran muy amigos, Antonio, a veces, estaba un poco enfadado, porque Pedro hacía las cosas mejor que él, y, aunque se querían mucho, a Antonio no le gustaba que Pedro le ganara siempre.

Una vez, Pedro y Antonio fueron a pasar el día a la casa de los abuelos de Antonio, que vivían en un pueblo pequeño. Era la primera vez que Pedro iba a ese pueblo, pero Antonio lo conocía muy bien. Junto con otros niños habían decidido subir una montaña con la bicicleta, pero como Pedro no tenía allí su bicicleta, tenía que encontrar una.

Pedro le preguntó a Antonio dónde podía encontrar una. Entonces Antonio le dijo que había un señor al que, si le dabas un poco de dinero tenía bicicletas para dejar a los niños. Pedro le dijo: "¿Dónde vive ese señor?".

Entonces Antonio pensó, seguro que, como siempre, Pedro va a ser el primero que llegue a la montaña. Le voy a engañar, para que no encuentre la bicicleta, y, así, no podrá venir con nosotros, y podré ser yo el primero que llegue a la montaña. Entonces le dijo: "Mira, el señor que vende las bicicletas vive por allí", y le mandó en dirección contraria a donde vivía el señor de las bicicletas.

Pero entonces Pedro se encontró a una niña que le preguntó: "¿Dónde vas? ¿No vienes con nosotros a andar en bicicleta?". Y Pedro le dijo: "Voy a buscar a un señor que si le doy dinero me dejará una". La niña le dijo: "No hace falta, yo tengo dos y te dejo una, y así no tienes que gastar tu dinero".

Así, aunque Antonio le había engañado, Pedro no sólo tenía una bicicleta, sino que se había ahorrado su dinero.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Cómo se llaman los dos amigos?
2. ¿Cuál de los dos hace todo mejor?
3. ¿Dónde van a pasar un día los dos amigos?
4. ¿Qué necesitan para subir al monte?
5. ¿Cuál de los dos no tenía bicicleta?
6. ¿Qué le hace Antonio a Pedro para que no encuentre la bicicleta?
7. ¿A quién se encuentra Pedro? ¿Qué le deja esta niña?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Ha hecho Antonio algo malo? ¿Qué? ¿Por qué?
2. Planteamiento a hacer a todos los niños. Los niños deberán formas dos grupos intentando responder a la siguiente pregunta. Deberán justificar su elección:
   A Pedro le han salido las cosas bien, pero si le hubieran salido mal, y no encuentra la bicicleta, ¿Sería Antonio peor, o sería igual de malo?

HISTORIA Nº 18

Objetivo a alcanzar:

Que los niños tengan la oportunidad de valorar dos actos de consecuencias similares, pero con diferentes intenciones. Se desea también que evalúen el diferente nivel de gravedad entre dos acciones moralmente inadecuados.

¿QUIÉN HA ROTO MI FICHA?

En un colegio había dos niños que siempre se ponían juntos en la misma mesa. Uno se Llamaba Roberto, y el otro se llamaba Manuel. Roberto era un niño muy trabajador, y en cuanto le mandaba algo su señorita, ya lo estaba haciendo, y no sólo eso, sino que lo hacía muy bien.

Como terminaba tan pronto y tan bien todo lo que le mandaba su señorita, la señorita le dejaba que pintara en la pizarra, o que leyera el cuento que más le gustaba.

Manuel, sin embargo, parece que era un poquito vago, y siempre había que estar diciéndole que trabajara, y cómo había que hacer las cosas, porque nunca se acordaba.

A Manuel, también le gustaba mucho leer cuentos, pero nunca podía leer, porque siempre tenía que hacer algún trabajo que no había terminado, y procuraba que Roberto se los contara.

Un día, Manuel tenía tantas ganas de leer un cuento de aventuras, que se puso a trabajar muy rápido para terminar pronto, pero mientras estaba trabajando, Roberto fue a coger una pintura que necesitaba, y que estaba un poco lejos, y empujó, sin querer, a Manuel y le estropeó la ficha.

Manuel se puso furioso, porque otra vez tenía que empezar, y pensó que tenía que hacerle algo a Roberto, por haberle estropeado la ficha. Así, un día, mientras todos los niños estaban en el patio, entró en la clase, cogió la ficha de Roberto y la rompió en muchos trozos.

Cuando entraron en clase, al ver lo que había pasado, la señorita preguntó quién lo había hecho, y entonces Manuel dijo que había visto a un niño de otra clase que se marchaba del patio, y que podía haber sido ese niño.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Qué niño terminaba el trabajo siempre antes y mejor y podía hacer lo que más le gustaba?

2. ¿Por qué no podía hacerlo Manuel?
3. ¿Por qué decide un día Manuel trabajar mucho?
4. ¿Qué pasó ese día con la ficha de Manuel?
5. ¿Qué hace Manuel con la ficha de Pedro cuando estaban en el patio?
6. ¿Qué dice Manuel que ha podido pasar, porque él lo ha visto?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Ha hecho algo malo Roberto? ¿Qué? Por qué?
2. ¿Qué le diríais a Roberto, si fuerais el profesor?
3. ¿Ha hecho algo malo Manuel? ¿Qué? ¿Alguna cosa más? ¿Por qué?
4. Roberto y Manuel han estropeado las fichas uno al otro, ¿Cuál os parece que ha hecho peor? ¿Por qué?
5. ¿Qué os parece peor, que Manuel rompa la ficha, o que le eche la culpa a otro niño?

HISTORIA Nº 19

Objetivo a alcanzar:

Que los niños tengan que pensar en el diferente valor que hay que atribuir a actos con intención, pero que no tienen consecuencias, en contraposición a actos involuntarios, pero con malas consecuencias.

MARÍA ESTÁ MUY ENFADADA CON JUAN

María estaba muy enfadada y no hacía más que pensar. Le había ocurrido algo que no podía olvidar. Ella pensaba que era una de las cosas peores que le habían pasado en toda su vida. Resulta que un día le había dicho a su mamá que le pusiera el vestido más bonito que tenía, porque iba a pasar el día dando un paseo por el campo con un niño que le gustaba mucho, y quería estar muy guapa.

Pero ese día había llovido, y había charcos de agua, y cuando estaba paseando, un niño que estaba jugando con un balón y que se llamaba Juan, dio una patada al balón, y el balón cayó en un charco por donde estaba pasando María con el niño, y le llenó el vestido de barro. Juan lo había hecho sin querer, pero María no podía olvidar la vergüenza que había pasado al tener el vestido tan manchado de barro. Se tuvo que ir a casa. Y, además, su mamá le había reñido por mancharse, aunque ella no había tenido la culpa.

María no hacía más que pensar y pensar, que tenía que hacer algo a Juan, algo que a Juan le doliera para que lo pasara tan mal como lo había pasado ella. Un día que vio a Juan por el campo le tiró una piedra, sin que Juan la viera, pero como no tenía puntería, la piedra fue muy lejos de Juan, y Juan ni se enteró.

Otro día, en el que muchos niños habían ido al campo a pasar el día y a comer, María pensó: "si hoy vigilo muy bien las cosas que haga Juan, seguro que podré hacerle algo que le haga sentirse muy mal".

Iban andando, camino del lugar donde se iban a parar a jugar y a comer, y estaban pasando cerca de un río, que aunque era muy pequeño, era muy sucio. Entonces María pensó: "Este es el momento, porque, además, como lleva la comida en una bolsa, si lo empujo y lo tiro al río, no sólo se mojará y se manchará, sino que se le mojará la comida y no podrá comer."

María fue corriendo para empujar y tirar a Juan, pero resulta que, cuando ya estaba casi empujándolo, Juan vio a María, dio un salto, y María no le pudo empujar. Sin embargo, al saltar para que no lo tirara María, pisó sin querer a otra niña que estaba detrás de él y a la que no podía ver. Al pisarla, le hizo daño en un pie, no podía andar bien, y la tuvieron que ayudar entre todos los niños para que pudiera andar.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Quién le mancha el vestido a María mientras estaba paseando con su amigo?
2. ¿Cómo pasó? ¿Fue queriendo?
3. ¿Quería María hacerle algo malo a Juan?
4. ¿Qué cosas intenta hacerle? ¿Qué más?
5. ¿Qué pasó cuando María fue a empujar a Juan para tirarlo al río?
6. ¿Pisó Juan queriendo a la otra niña, que se quedó coja?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Ha hecho algo malo Juan cuando mancha el vestido a María? ¿Qué? ¿Por qué?
2. ¿Pero ha sido un niño malo, a pesar de lo que pasa? ¿Por qué?
3. ¿Tiene que reñir la mamá a María por mancharse el vestido? ¿Por qué?
4. ¿Hace María algo que esté mal? ¿Qué cosas? ¿Por qué?
5. A Juan no le pasa nada, entonces, ¿hace María algo que esté mal? ¿Por qué?
6. ¿Quién ha sido peor, por lo que le pasa al final a la niña que no puede andar, Pedro o María?

HISTORIA Nº 20

Objetivo a alcanzar:

Que los niños se planteen que puede haber razones diferentes por las que unos padres dejan hacer algo a sus hijos, y otros no. Conocer las razones es importante para valorar las normas.

LOS NIÑOS ESCONDEN SU TESORO EN LA ISLA

En un pueblo pequeño, pero muy bonito viven dos amigos, una niña, Sara, y un niño, Antonio. Este pueblo está situado cerca de un río muy grande, con muchos peces, donde los hombres van a pescar. En medio de este río hay una isla pequeña con muchos árboles.

Un día, Sara y Antonio están en la calle, y Antonio le dice a Sara: "¿A qué quieres que juguemos esta tarde?". Entonces Sara le dijo a Antonio: "Podemos hacer una cosa muy entretenida. Vamos a jugar a los piratas". Antonio le dijo: "¿A los piratas? ¿Cómo?".

Sara que tenía mucha imaginación y leía muchos libros de piratas que le gustaban mucho le dijo a Antonio: "Ya sabes que hay una isla con muchos árboles en medio del río. Vamos a casa, cogemos alguna cosa que nos guste, vamos a la isla, y escondemos el tesoro."

El papá de Sara era pescador y tenía una barca pequeñita en la que Sara iba muchas veces con su papá. Sara había aprendido a llevar muy bien la barca, y, además, sabía nadar muy bien, por lo que su papá le dejaba coger la barca, y también le dejaba ir a la isla.

Antonio, sin embargo, nunca se había montado en una barca, y no sabía nadar. Por eso sus papás, cuando otros niños se montaban en las barcas, le decían a Antonio que no se montara nunca. Le decían que hasta que no aprendiera a nadar no podía montarse en una barca con sus amiguitos.

De todas las maneras, le gustó tanto a Antonio la idea de jugar a piratas y esconder un tesoro que le dijo a Sara que, aunque sus papás no le dejaban, porque no sabía nadar, iban a ir a la isla, procurando que sus papás no se enteraran.

Fueron a casa de Antonio a buscar un tesoro. Eligieron una colección de piedras de todos los colores muy bonitas que Antonio había encontrado cerca del río. Sara y Antonio, cogieron el tesoro, se montaron en la barca del padre de Sara, y se fueron remando a la isla del río.

Cuando llegaron a la isla, escondieron su tesoro, y estuvieron jugando toda la tarde, y cuando llegó la hora de volver, cogieron la barca y volvieron otra vez a sus casas.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿A qué van a jugar Sara y Antonio?
2. ¿Dónde van a esconder el tesoro?
3. ¿Cómo van a ir a esa isla?
4. ¿A quién de los dos le dejan ir en barca? ¿Por qué?
5. ¿A quién no le dejan? ¿Por qué?
6. Entonces, ¿cuál de los dos sabe nadar y cuál de los dos no sabe?
7. ¿Volvieron otra vez a su casa con la barca?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Ha hecho algo malo Sara yendo a la isla? ¿Por qué?
2. Se espera que digan que Sara no ha hecho nada malo, y a partir de ahí, se hace el siguiente planteamiento para todos los niños:
   ¿Ha hecho Antonio bien o ha hecho mal al ir a la isla? ¿Por qué?

Se desea saber cómo valoran "que no le dejan" y "que no sabe nadar", y la manera en que lo razonan.

HISTORIA Nº 21

Objetivo a alcanzar:

Que tengan la oportunidad de valorar si es una acción buena o mala que un niño, queriendo hacer algo malo, consiga resultados beneficiosos para la persona a la que quiere perjudicar, y que evalúen, así, sus intenciones.

¿CUÁL ES EL CAMINO MÁS CORTO PARA IR AL COLEGIO?

Había una vez una familia que vivía cerca de un río. La mamá, que cuidaba la casa, dos niños y el papá que era leñador. Trabajaba cortando árboles con los que se hacían las casas y los muebles. Pero resulta que donde vivían ya no quedaban más árboles, y tenían que ir a otro pueblo a vivir para que el papá pudiera seguir trabajando.

Cuando fueron al bosque en el que su papá iba a trabajar y donde iban a vivir, que estaba cerca de un pueblo, el papá le dijo al hijo mayor, Pedro, que iba a ir a enseñarle el camino para que al día siguiente fueran al colegio él y su hermanita, que se llamaba Pili, y que se había quedado en casa con su mamá.

Pedro se aprendió el camino al colegio, pero también estuvo paseando con su papá por otros caminos, de manera que se dio cuenta de que había dos caminos diferentes para llegar al colegio, y que uno era más largo que el otro. Entonces Pedro pensó que podría hacerle una broma a su hermanita Pili.

A la mañana siguiente, cuando iban a ir al colegio, Pedro le dijo a su hermanita Pili: "Me has dicho muchas veces que corrías tanto como yo. Ahora lo vamos a probar. Mira, aquí hay dos caminos para ir al colegio. Estuve paseando con papá, y los dos son igual de largos. Así que tú irás corriendo por uno, y yo iré corriendo por el otro, y el que llegue el primero al colegio es el que más corre".

Pedro creía que había engañado a su hermanita, y había elegido el camino más corto para ir él, pero se había equivocado y había elegido el camino más largo, mientras que Pili iba por el más corto. Dieron la señal y los dos empezaron a correr cada uno por su camino. Cuando Pedro llegó al colegio, vio que Pili ya estaba allí. No se lo podía creer, ya que pensaba que él había ido por el camino más corto, y no por el más largo. No entendía cómo le había ganado su hermana Pili.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Quién se aprende el camino para ir al nuevo colegio, Pedro o Pili?

2. ¿Hay más de un camino?
3. ¿Son igual de largos?
4. ¿Van a ir haciendo la carrera por el mismo camino?
5. ¿Por qué camino quiere ir Pedro, por el largo o por el corto?
6. ¿Por qué camino va de verdad?
7. ¿Quién gana la carrera? ¿Por qué?
8. ¿Ha engañado entonces de verdad Pedro a Pili? ¿Por qué?

- Preguntas sobre valores:

1. Se va a hacer con los niños un único planteamiento, pero que se preguntará a todos los niños. Se seguirá el método del jurado.

Interesa conocer si piensan que Pedro ha hecho en esta historia algo malo, y por qué.

NOTA: Se quiere recordar que en una historia anterior, en la que se planteaba una situación similar (alquilando una bicicleta), los niños no parecieron comprender la situación, a pesar de que se repitió dos días (10 y 11 de Mayo). De ahí que, de forma más simple, se haya querido alcanzar un objetivo parecido.

HISTORIA Nº 22

Objetivo a alcanzar:

Que los niños tengan la oportunidad de trabajar el concepto de empatía, y que tengan que pensar sobre el hecho de que existen elementos circunstanciales que cambian el valor de las acciones.

MARTA DA DE COMER A UN NIÑO POBRE

Una niña, que se llama Marta, conocía a un niño muy pobre. Era tan pobre, que muchos días pasaba mucha hambre, ya que no tenía dinero ni para comer.

A Marta le daba mucha pena este niño, por eso, fue a su casa, y le dijo a su mamá que le diera algo de dinero para comprarle comida a este niño. La mamá le daba un poco de dinero todos los días, pero con ese dinero sólo podía comprar pan.

Un día vio que en una casa, en la que sólo vivía una señora, había todos los días en la puerta dos botellas de leche. Marta pensó: "¿Para qué quiere esta señora todos los días dos botellas de leche para ella sola. Seguro que le sobra una entera".

Entonces decidió que podía coger una botella todos los días para dársela al niño, para que tuviera por lo menos pan y leche para comer. Así, todos los días compraba el pan con el dinero que le daba su mamá, y cogía una botella de leche de la puerta de la señora, antes de que las cogiera la señora y las metiera en la casa.

La señora pensaba: ¿Quién me coge una botella de leche todos los días? Tengo que encontrar a quien la coja para decirle que eso no se hace.

La Señora se enteró de que era Marta la que lo hacía. Entonces la llamó y le dijo: ¿Por qué me coges una botella de leche todos los días? Tengo unos gatos a los que les gusta mucho la leche, y desde que tú me coges la botella, los pobres gatitos sólo pueden beber agua.

Marta le contó entonces que cogía la leche para dársela al niño que no tenía nada para comer, y la señora le dijo: "Mira, Marta, tenías que habérmelo contado, en lugar de coger la leche sin decírmelo. Desde mañana compraré una botella de leche más, y así, tu podrás coger una para ese niño, y mis gatitos también podrán beberse la leche que tanto les gusta".

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿A quién quiere ayudar Marta dándole de comer?

2. ¿De dónde coge la botella de leche para dársela al niño?
3. ¿Sabía la señora al principio que Marta cogía la botella?
4. ¿Para quién le dice la señora que era la leche que cogía Marta?
5. Al final de la historia, ¿le deja la señora a Marta que coja la leche para que pueda comer el niño?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Hace algo bueno Marta? ¿Qué? ¿Por qué?
2. ¿Hace Marta algo que está mal? ¿Qué? ¿Por qué?
3. ¿Pensará el niño pobre que Marta es una niña buena o una niña mala? ¿Por qué?
4. Planteamiento que se hará a todos los niños:

   ¿Cuándo está bien que coja Marta la leche, al principio, cuando la señora todavía no sabe que Marta coge la leche, o al final, cuando ya sabe que es para el niño? ¿Por qué?

HISTORIA Nº 23

Objetivo a alcanzar:

Que los niños tengan oportunidad de pensar en la importancia de ser responsables, y en que hechos similares merecen diferente evaluación dependiendo de elementos circunstanciales.

NOS GUSTA MUCHO VER LA TELEVISIÓN

Luis y Marta son dos hermanos que van juntos al mismo colegio. Ninguno de los dos es muy estudioso, aunque ambos son bastante listos. Hay muchos días que Luis y Marta no hacen en el colegio las cosas que su señorita les ha mandado que hagan, y, entonces, la señorita se lo dice a la mamá de estos niños para que terminen los ejercicios en su casa.

Además, a Luis y a Marta les gusta mucho ver la televisión, y muchos días, aunque su mamá les dice que hagan el trabajo del colegio, si se quedan solos en casa, en lugar de trabajar, se marchan corriendo a ver la televisión. Por eso, la mamá les había dicho: "Si tenéis trabajo del colegio, no podéis ver la televisión hasta que tengáis el trabajo terminado. Primero tenéis que hacer el trabajo, y luego podéis ver la televisión".

Un día que la señorita les había mandado trabajo para casa, por no hacerlo en el colegio, ponían en la televisión una película de aventuras, y les gustaban tanto las películas de aventuras que le dijeron a su mamá: "Por favor, déjanos ver primero esta película, que te prometemos que cuando termine haremos los deberes".

La mamá al principio no quería dejarles, porque ella se tenía que marchar de casa, y no se fiaba de los niños, pero tanto insistieron que les dijo: "Mirad, si me prometéis que cuando termine la película vais a hacer el trabajo del colegio, os dejo que veáis la película". Luis y Marta se lo prometieron a su mamá y le dijeron: "Ya verás, para cuando vengas otra vez a casa, el trabajo del colegio estará terminado y muy bien hecho". Así, la mamá les dejó ver primero la televisión.

Cuando estaban viendo la película de aventuras, Marta se puso mala, y se tuvo que ir a la cama, por eso no pudo hacer el trabajo. Luis estaba muy bien, pero cuando terminó la película pensó: "Como mi hermana no va a hacer el trabajo, yo tampoco lo voy a hacer", y se quedó viendo la televisión. "Cuando venga mi mamá, pensó, apago la televisión corriendo, y aunque yo no estoy malo, me voy a la cama, y así la mamá pensará que los dos estamos enfermos y no nos castigará a ninguno.

Al llegar la mamá, vio que ninguno había hecho el trabajo del colegio. Vio que los dos estaban en la cama, y los dos decían que estaban enfermos.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Eran Luis y Marta muy estudiosos o muy poco estudiosos?
2. ¿Qué les gustaba mucho ver?
3. ¿Les dice la mamá un día que si le prometen hacer después los deberes les deja ver la televisión?
4. ¿Qué le pasó a Marta ese día? ¿Pudo hacer los deberes? ¿Por qué?
5. ¿Qué hizo entonces Luis?
6. ¿Estaba Marta enferma de verdad?
7. ¿Estaba enfermo Luis?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Hacen algo Luis y Marta, al principio de la historia, que no está bien?
2. ¿Ha hecho Marta algo más que sea malo? ¿Qué? ¿Por qué?
3. ¿Ha hecho Luis algo más que sea malo? ¿Qué? ¿Por qué?
4. ¿A quién os parece que debiera castigar la mamá. a Luis a Marta o a los dos?
5. Según lo que respondan, ¿Cuál de los dos ha sido peor? ¿Por qué?

HISTORIA Nº 24

Objetivo a alcanzar:

Que los niños se planteen un hecho de responsabilidad social, a pesar de que al hacerlo corran algún riesgo.

ÁLBUMES DE CROMOS PARA TODOS LOS NIÑOS

Un día la señorita llegó al colegio y dijo a todos los niños: "Mirad lo que me han dado para que os regale a todos los niños". Eran unos álbumes de cromos muy bonitos. A todos los niños les gustaba mucho hacer colecciones de cromos, y se pusieron muy contentos.

La señorita dejó los álbumes de cromos encima de su mesa, y dijo a los niños que cogieran un álbum cada uno. Pero, ¿sabéis qué pasó? No había álbumes para todos los niños, y algunos se quedaron sin él.

Entonces la señorita les dijo a los niños. "No importa, tengo algunos más en casa. Mañana los traigo, y así todos los niños tendréis vuestro álbum de cromos y podréis hacer la colección".

Al día siguiente, la señorita trajo los álbumes que faltaban, y dijo a los niños: "Los niños que no han cogido todavía el álbum, pueden pasar a cogerlo ahora".

Los niños pasaron a cogerlos, pero otra vez se quedaron tres niñas sin álbum, porque no había para todos. ¿Sabéis qué había pasado? Tres niños, que ya habían cogido el primer día, habían ido a coger otra vez para tener dos en lugar de uno, y por eso no había para las tres niñas.

Ningún niño lo sabía, pero había una niña, que se llamaba Rocío, que sí sabía lo que había pasado, porque era muy lista, y se acordaba muy bien de que estos niños ya habían cogido el álbum el primer día, y que ahora no tenían que haber cogido otra vez. Rocío no sabía si decírselo a la señorita, porque si le decía a la señorita lo que había pasado los tres niños se podían enfadar mucho con ella.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Qué les regala a la señorita?
2. ¿Había el primer día álbumes para todos?
3. ¿Cómo lo va a solucionar la señorita?
4. ¿Por qué no llegan para todos el segundo día? ¿Qué ha pasado?
5. ¿Ha visto alguien lo que han hecho estos tres niños? ¿Quién?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Está bien o está mal lo que han hecho estos tres niños? ¿Por qué?
2. Planteamiento general para todos los niños:
   ¿Que haríais vosotros si fuerais Rocío? ¿Le diríais a la señorita lo que han hecho estos tres niños o no se lo diríais? ¿Por qué?

HISTORIA Nº 25

Objetivo a alcanzar:

Se desea que los niños evalúen una situación en la que el engaño hace que se evite un castigo, y que éste recaiga sobre otra persona.

¿QUIERES UNAS MANZANAS BUENÍSIMAS?

Un niño, que se llama José, vuelve del colegio a su casa andando todos los días. Como ya es un poco mayor, vuelve a casa solo. En el camino del colegio a su casa, pasa todos los días por delante de la casa de una señora, que tiene un jardín donde hay un árbol con unas manzanas que son buenísimas.

A José le gustan mucho las manzanas, y como sabe que la señora que vive allí no está en casa cuando vuelve del colegio, José entra todos los días al jardín, coge las mejores manzanas y se las come.

Cuando la señora vuelve a su casa, se da cuenta de que todos los días le han quitado sus mejores manzanas, y piensa: "¿Quién me estará quitando las manzanas? Tengo que descubrirlo."

Entonces decide quedarse en su casa todo el día para enterarse de quién le está quitando las manzanas. Pero José, que es un niño muy listo, se entera de que la señora está en su casa, y por eso sabe que si entra ese día a coger las manzanas la señora lo descubrirá y lo castigará por quitárselas.

Por eso, para que nadie se enterara de que era él, llama a una amiguita suya, que se llama Sonia, y le dice: "Sonia, sé que te gustan mucho las manzanas, por eso te voy a decir dónde las puedes coger. Hay una casa con un jardín muy bonito que tiene unas manzanas buenísimas. La señora que vive en la casa deja que los niños cojamos todas las manzanas que queramos. "Vamos conmigo, le dice José, que te enseñaré donde están, y podrás coger todas las manzanas que quieras".

Sonia se creyó la mentira que le estaba contando José, fue a la casa de la señora, y entró a coger las manzanas del árbol. Cuando las estaba cogiendo, salió la señora, la cogió, y le dijo que era una niña muy mala por quitarle las manzanas, y llamó a su mamá para que la castigara.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Qué hacía José todos los días cuando iba del colegio a casa?
2. ¿Está el ama de la casa cuando coge las manzanas?

3. ¿Qué hace la señora para descubrir al que se las coge?
4. ¿Qué hace Luis para que la señora no sepa que es él? ¿A quién engaña?
5. ¿Creía Sonia que la señora les dejaba que se comieran las manzanas?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Os parece que está bien o que está mal que José coja las manzanas a la señora? ¿Por qué?
2. ¿Qué os parece que José le diga a Sonia que vaya a coger las manzanas de la señora? ¿Por qué?
3. ¿Hace Sonia algo malo cuando va a coger las manzanas? ¿Por qué?
4. ¿Quién os parece que ha sido un niño peor, José o Sonia? ¿Por qué?

HISTORIA Nº 26

Objetivo a alcanzar:

Que los niños se planteen la valoración que tiene el hecho de producir un daño involuntario, e intentar ocultarlo engañando.

¿QUIÉN HA ROTO EL JARRÓN DE MAMÁ?

Ana, aunque era muy buena, era una niña muy movida que no podía parar quieta en ningún sitio. Estaba siempre dispuesta a ayudar a sus papás, a sus amigos, y a todas las personas; pero como estaba todo el día sin parar de moverse, muchas veces, cuando estaba en casa, rompía cosas sin querer.

Su mamá sabía que no lo hacía queriendo, por eso no la castigaba cuando rompía algo, sólo le decía: "Ana, tienes que tener más cuidado cuando haces las cosas, y hacerlas más despacito, porque como haces todo corriendo rompes muchas cosas".

Un día, estaba Ana en el salón de su casa, y comenzó a sonar en la televisión una canción que a ella le gustaba muchísimo, y comenzó a bailar dando vueltas y más vueltas. Tantas vueltas dio, que se mareó un poquito, se cayó al suelo, y al caerse tropezó contra un jarrón que se rompió en trocitos muy pequeños.

Ana se dio cuenta que el jarrón que había roto era un regalo muy bonito que le habían hecho a su mamá, y se asustó un poco, porque pensó: "Esta vez si que se va a enfadar mucho mi mamá, y me va a castigar, porque este es el jarrón que más le gusta". Entonces pensó: ¿Qué hago ahora? ¿Sabéis qué hizo?

Ana tenía un hermanito pequeño, que todavía no sabía andar y que estaba durmiendo en la cuna. Fue a la cuna, lo cogió, y lo dejó en el suelo del salón, porque así pensó que si su mamá creía que había sido su hermanito, como era muy pequeño su mamá no se enfadaría con él, y ella se libraría del castigo.

Cuando llegó su mamá y vio el jarrón roto, se enfadó, y le preguntó a Ana: ¿Qué ha pasado? Ana respondió: "No lo sé. Yo estaba en mi habitación. He oído un ruido, y cuando he salido mi hermanito estaba en el salón, y el jarrón estaba roto".

Sin embargo, la mamá sabía que Ana le estaba engañando. Sabía que el niño estaba en la cuna, y como era tan pequeñito no podía salir solo de la cuna, y se imaginó todo lo que había pasado de verdad. Entonces la mamá le dijo a Ana que lo que había hecho estaba muy mal y la castigó.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. Aunque Ana era una niña muy buena, ¿qué le pasaba por ser tan movida y no parar quieta?
2. ¿Qué le decía su mamá?
3. ¿Qué pasó cuando se puso a bailar en el salón?
4. ¿Qué hizo para engañar a su mamá?
5. ¿Podía salir el niño solo de la cuna?
6. ¿Engaña Ana a su mamá, o se imaginó su mamá lo que había pasado?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Ha hecho algo malo Ana en esta historia? ¿Qué? ¿Por qué?
2. ¿Hace alguna otra cosa que esté mal? ¿Qué? ¿Por qué?
3. Planteamiento para todos los niños posibles. Se sigue el sistema de jurado:

   Al final de la historia, Ana rompe un jarrón muy bonito y que le gusta mucho a su mamá, y saca a su hermanito de la cuna para engañar a su mamá, pero ella le dice que la va a castigar. ¿Por cuál de las dos cosas pensáis que castiga su mamá a Ana? ¿Por qué?

HISTORIA Nº 27

Objetivo a alcanzar:

Que los niños se aproximen al concepto de mal genio y sus consecuencias, e intenten pensar sobre la idea de envidia.

MIGUEL SE ENFADA SI PIERDE

En una casa viven dos hermanos, que se llaman Sonia y Miguel. A estos dos niños les gusta mucho jugar al tenis, por eso sus papás les llevan muchos días a un campo de deportes, donde hay muchos campos para jugar al tenis, y donde se lo pasan muy bien con sus amigos, porque, además de que juegan juntos al tenis, cuando han terminado sus partidos, juegan todos en una piscina muy bonita que hay allí.

Sonia y Miguel juegan muy bien al tenis, pero como sus amigos también juegan muy bien, unas veces pierden y otras veces ganan. Sonia, como todos los niños, intenta ganar siempre, pero a veces pierde, y no le importa, porque entiende que los otros niños también saben jugar muy bien, y que también tienen que ganar.

Miguel, sin embargo, tiene mucho genio, y no quiere perder nunca. Cuando pierde se pone furioso, y se enfada con todos los que juegan con él, y dice que le hacen trampas. Se pone tan furioso que, dos veces, al terminar el partido perdiendo, ha empezado a dar golpes con la raqueta de jugar al tenis en el suelo y la ha roto.

El papá se enfada mucho con Miguel, y le dice que todos los niños tienen que intentar ganar cuando juegan, pero que si se pierde, no pasa nada, y no hay que enfadarse tanto. Uno de los días en los que Miguel rompió la raqueta, el papá le dijo: "No te voy a dejar jugar más al tenis hasta que aprendas a no enfadarte. Además, has roto la raqueta, y no te voy a comprar otra, así que Sonia puede jugar, pero tú no puedes".

A Miguel no le gustaba que su hermana Sonia fuera a jugar al tenis y a divertirse con sus amigos mientras él se quedaba en casa porque su papá le había castigado por enfadarse y romper las raquetas. Así que cogió las raquetas de su hermana Sonia, y las escondió para que no pudiera ir a jugar.

Cuando el papá le dijo a Sonia: "Prepárate, que te llevo al campo de deportes para que juegues", Sonia fue a coger sus raquetas y no las encontró. Entonces su papá le dijo: "Si no encuentras tus raquetas de jugar al tenis, no podemos ir, y nos tenemos que quedar en casa".

Sonia se puso muy triste, porque no sabía dónde tenía sus raquetas de jugar al tenis. Pero Miguel, que las había escondido, no le dijo a su hermana lo que había hecho, y se puso muy contento porque pensó: "Yo no puedo jugar al tenis porque estoy castigado, pero mi hermana tampoco, y así los dos nos quedamos en casa".

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿A qué les gusta mucho jugar a Miguel y a Sonia?
2. ¿Le gusta perder a Miguel?
3. ¿Qué hizo con las raquetas un día que perdió?
4. ¿Cómo le castigó su papá por romperlas?
5. ¿Castigó también a Sonia?
6. ¿Qué hizo Miguel para que Sonia tampoco pudiera ir a jugar?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Os parece bien o mal que el papá no deje a Miguel ir a jugar al tenis? ¿Por qué?
2. ¿Hace Miguel alguna cosa más que esté mal en esta historia? ¿Qué? ¿Por qué? Según sea la respuesta, insistir en si hace algo más hasta que aparezca que esconde las raquetas de su hermana
3. ¿Tiene que enfadarse el papá con Sonia por no encontrar sus raquetas? ¿Por qué?

HISTORIA Nº 28

Objetivo a alcanzar:

Que los niños se vean obligados a evaluar si siempre hay que obedecer, por encima de todo, o puede haber algo que en un momento dado sea bueno hacerlo, aunque no se obedezca.

SERAFÍN SIEMPRE LLEGA TARDE AL COLEGIO

Serafín es un niño bueno. Eso dicen todas las personas que le conocen. Si le preguntáis a la vecina os dirá que lo quiere mucho porque siempre la saluda muy simpático, y le ayuda a subir la compra a casa para que ella no se canse.

Lo mismo piensan todos sus amigos. Ayuda a hacer los deberes a los que lo necesitan. Es muy alegre, y si alguno está triste enseguida se pone a hacer monadas hasta que consigue que se ría. La señorita dice que estudia mucho, y sus papás dicen que es muy cariñoso, por eso estarían muy contentos con él, pero ni los papás ni la señorita de Serafín están contentos del todo, ya que es un niño que siempre llega tarde a clase.

La señorita tiene que llamar muchos días a casa de Serafín para preguntarle a su mamá si está todavía en casa, y la mamá siempre le dice que Serafín ha salido para ir al colegio hace mucho tiempo. La señorita y los papás le han dicho muchas veces que tiene que llegar pronto al colegio, pero Serafín es un niño que no sabe ir por la calle sin hablar con todas las personas que conoce. Como es tan simpático, conoce a muchas personas, y, como se para a hablar con todas, siempre llega tarde al colegio.

Un día los papás se enfadaron mucho con él, y Serafín les prometió que nunca más llegaría tarde al colegio. Como Serafín era un niño que siempre cumplía las promesas que hacía, los papás estaban seguros de que iba a llegar ya siempre a tiempo.

Al día siguiente, cuando Serafín iba camino del colegio, vio que una señora se caía y se acercó para ver qué pasaba. La señora estaba enferma, y le dijo que fuera a pedir ayuda. Serafín se acordó de la promesa que había hecho a sus padre de llegar puntual al colegio, y miró para ver si había alguna otra persona que pudiera pedir ayuda, pero no había nadie.

"Dios mío, pensó, si voy a pedir ayuda llegaré otra vez tarde al colegio, pero, si me voy al colegio, nadie ayudará a esta señora. Mis papás pensarán que he roto la promesa y ya no confiarán más en mí". A pesar de todo, Serafín decidió ir a pedir ayuda, y llegó tarde al colegio, y pasó mucha vergüenza cuando la señorita le dijo que había llamado a su mamá y la mamá le contó la promesa que había hecho de no llegar tarde al colegio.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Es Serafín casi siempre un niño bueno y simpático?
2. ¿Había algo que Serafín siempre hacía mal?
3. ¿Qué promesa hizo a sus papás?
4. Al día siguiente de la promesa, ¿qué pasó? ¿A quién vio?
5. ¿Qué le dijo la señora que se cae a Serafín?
6. ¿Va a buscar ayuda?
7. ¿Llega pronto o llega otra vez tarde al colegio?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Ha roto Serafín de verdad la promesa que ha hecho a sus padres de no llegar nunca más tarde al colegio? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
2. Planteamiento para todos los niños:

2a. Si vosotros hubierais sido este niño, ¿cuál de estas dos cosas hubierais hecho?: ayudar a la señora, rompiendo la promesa, o llegar puntuales a la escuela para cumplir la promesa que habíais hecho. ¿Por qué?

2b. Si vosotros fuerais los papás, y supierais lo que había pasado, ¿os enfadaríais con Serafín?

Estamos en el inicio del curso, después de transcurrido el verano, y los niños comienzan de nuevo las clases por las tardes. Se decide comprobar si es necesario reforzar el proceso realizado durante el curso anterior, o si, tal como se espera, los niños han mantenido el sentido de la necesidad de aplicar la capacidad de pensamiento personal que ya habían desarrollado.

HISTORIA Nº 29

Objetivo a alcanzar:

Que tengan la oportunidad de pensar si el hecho de que dos niños sean castigados con el mismo castigo hace suponer que han sido igualmente malos. ¿Se pueden equivocar los papás cuando castigan?

JUAN Y MARÍA SE DIVIERTEN EN EL PARQUE

Un niño y una niña, que se llaman Juan y María, han ido con sus papás a pasar la tarde en el parque. Normalmente, cuando van al parque llevan cosas para jugar, pero ese día ninguno de los dos amigos ha llevado nada.

Como no tenían nada para jugar, habían estado jugando a esconderse, pero María de dijo a Juan. "Ya me he cansado de esconderme, vamos a jugar a otra cosa". "¿Qué quieres que hagamos ahora?", le dice Juan.

María vio entonces a un niño pequeño que estaba jugando con un globo, y como no vio a ninguna persona mayor cerca del niño le dijo a Juan: "Mira aquel niño pequeño, qué contento está con su globo, vamos corriendo, se lo cogemos y dejamos que se lo lleve el viento, verás como nos reímos de él".

Juan le dijo a María que no le parecía bien hacer eso, pero María le dijo: "No seas tonto, no nos va a ver nadie y va a ser muy divertido".

Sin hacer caso de lo que le decía Juan, María se acercó al niño, le cogió el globo y dejó que se lo llevara el viento.

Pero, aunque María no se había dado cuenta, la mamá del niño pequeño vio lo que había hecho, se enfadó mucho y fue a decírselo a los padres de Juan y de María. Los padres de Juan y de María se enfadaron también mucho, y les dijeron: "Ya no os compramos los helados que os habíamos prometido, con el dinero de los helados vamos a comprarle otro globo a este niño".

Juan quiso decirle a sus papás que él no quería hacerlo, que había sido María, y que él no había podido convencerla para que no lo hiciera, pero sus papás estaban tan enfadados que no quisieron ni escucharle, y también se quedó sin el helado, igual que María.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿A quién ven Juan y María en el parque con un globo?
2. ¿Qué le quiere hacer María al niño?
3. ¿Quiere Juan hacérselo también?

4. ¿Deja, por fin, María al niño sin el globo?
5. ¿Qué les hacen los papás a Juan y a María?
6. ¿Qué quería hacer Juan para que no le castigaran, pero no puede hacerlo?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Ha hecho algo malo María? ¿Qué? ¿Por qué?
2. ¿Ha hecho algo malo Juan? ¿Qué? ¿Por qué?
3. ¿Os parece que está bien que los papás castiguen a María? ¿Y que castiguen a Juan?
4. Tenían que haber hecho algo los papás de Juan antes de castigarlo? ¿Qué? ¿Por qué?.

HISTORIA Nº 30

Objetivo a alcanzar:

Que los niños se vean obligados a pensar que existen normas cuyo cumplimiento está bien o está mal en función de que se les permita o no hacerlo.

HOY DORMIREMOS EN UNA TIENDA DE CAMPAÑA

Dos niños, que se llaman Pedro y Raúl, son muy amigos. Desde que son pequeños han ido juntos al colegio, y siempre están jugando y haciendo las cosas juntos. Sin embargo, hay algo que les gustaría mucho hacer, y que, hasta ahora, no han podido hacer nunca: pasar una noche juntos durmiendo en una tienda de campaña.

Aunque lo han intentado alguna vez, no han podido hacerlo porque a Pedro su padre no le deja. Pedro le ha dicho a su padre todo lo que le gustaría hacerlo, también le ha dicho que a su amigo Raúl su papá sí que le deja. Incluso un día su papá llamó por teléfono al padre de Raúl para ver si era verdad que dejaba que Raúl pasara la noche en una tienda de campaña, y aunque vio que sí que le dejaba, al final, siempre terminaba diciendo que le dejaría cuando fuera un poco mayor.

Un día Pedro le dijo a Raúl: "Mira, vamos a decirle a mi padre que voy a pasar la noche contigo en tu casa, y, en lugar de dormir en casa, cogemos la tienda y nos vamos a dormir al campo". "Como mi padre no se enterará, no se enfadará conmigo, y podremos pasar la noche juntos durmiendo en el campo".

Así lo hicieron; al padre de Pedro le dijeron que iban a dormir en casa de los padres de Raúl, y al padre de Raúl, como sí le dejaban, le dijeron que, por fin, el padre de Pedro le dejaba pasar la noche en el campo. Cogieron la tienda de campaña y se marcharon al campo.

Cuando estaban llegando al sitio donde querían dormir, comenzó a llover, y como llovía mucho, pensaron que era mejor volver a casa y pasar la noche en el campo otro día que no lloviera.

Al llegar a casa, Raúl le dijo a su padre lo que había pasado, que como estaba lloviendo preferían dormir en casa. Pero Pedro, como su papá pensaba que iba a dormir en casa de Raúl, tuvo que engañar a su padre, y decirle que se había puesto mala la mamá de Raúl, y que por eso había vuelto a casa a dormir.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Deja su papá a Raúl que pase la noche en una tienda de campaña en el campo?
2. Y a Pedro, ¿le dejan a Pedro que lo haga?
3. ¿Deciden Pedro y Raúl pasar la noche en el campo?
4. ¿Qué le dice Pedro a su papá?
5. ¿Pasan, por fin, la noche en el campo?
6. ¿Qué le dice Pedro a su papá cuando vuelve a dormir a casa? ¿Le dice la verdad?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Hace Pedro algo que esté mal? ¿Qué cosas? ¿Por qué?
2. ¿Hace Raúl algo que esté mal? ¿Qué? ¿Por qué?
3. ¿Cuál de los dos niños hace algo malo al dormir en el campo? ¿Por qué?
4. ¿Hace algo malo un niño que quiere pasar la noche en el campo o depende? ¿De qué depende?
5. Decidme alguna cosa que esté bien hacerlo sólo porque los papás os dejan.

HISTORIA Nº 31

Objetivo a alcanzar:

Que los niños tengan que plantearse el diferente valor que pueden tener dos acciones distintas por las que se pudiera ser recriminado. Se desea conocer también la valoración que ofrecen ante un daño absolutamente accidental.

A PEDRO LE GUSTA TOCAR LA FLAUTA

Pedro es un niño al que le gusta mucho tocar la flauta. La verdad es que la toca muy bien, por eso a sus padres les gusta que la toque y están muy contentos de todo lo que trabaja para hacerlo cada vez mejor. Lo único que le dicen que no tiene que hacer es tocar la flauta en casa mientras alguien está durmiendo.

Sin embargo, al padre de Pedro le preocupa que le guste tanto la flauta que no haga ninguna otra cosa cuando tiene tiempo libre. El padre de Pedro piensa que los niños también tienen que correr y jugar, porque, si no, no se hacen fuertes ni salen con sus amigos.

Por eso, el padre de Pedro ha puesto una cesta de baloncesto en un almacén que tiene al lado de su casa, ha comprado un balón, y llama todos los días un rato a Pedro para que juegue con él.

Como a Pedro le gusta estar con su padre, no le importaba jugar al baloncesto con él, y, poco a poco, a medida que va jugando mejor, tanto que incluso ganaba a su padre, le terminó gustando el baloncesto, sobre todo porque vio que ahora no sólo era muy bueno tocando la flauta, sino porque además era uno de los mejores jugadores de su colegio, además de que se estaba poniendo muy fuerte, y eso le gustaba.

Un día, cuando llegó su padre a casa, le dijo a Pedro: "Esta noche he dormido un poco mal. Me voy a dormir un rato, que estoy un poco cansado, y cuando me levante jugamos un partido al baloncesto. Acuérdate de que quien pierda el partido tiene que pagar los helados de esta noche".

Pedro pensó: "Mientras mi papá está durmiendo, voy a entrenarme yo un poco, así, cuando juguemos luego le ganaré más fácil y tendrá que pagar él los helados". Cogió el balón y se fue al almacén a entrenarse. Mientras estaba jugando, no sabe que pasó pero la cesta que estaba puesta en la pared se cayó y se rompió. El no había hecho nada para romperla, pero se había caído de la pared y se había roto.

Como ya no podía jugar, se fue a su habitación y se puso a tocar la flauta, sabía que a sus padres no les gustaba que tocara la flauta mientras había

alguien durmiendo, pero estaba tan triste por lo que había pasado con la canasta de baloncesto que siguió tocando.

Cuando se levantó su padre de la cama, se enteró de que la canasta estaba rota, y entonces le dijo a Pedro, has hecho algo que está mal y te tengo que castigar, pero si adivinas por qué te tengo que castigar, no sólo no te castigaré, sino que iremos a comernos los helados y los pagaré yo.

Pedro pensó: "Han pasado dos cosas. Se ha roto la cesta de baloncesto, y he tocado la flauta en casa". Pero como Pedro era muy listo adivinó por qué tenía que castigarle su papá, y le pidió perdón. Por eso, se fueron como buenos amigos a comerse los helados.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia:

1. ¿Cuándo le han dicho a Pedro que no tiene que tocar la flauta en casa?
2. ¿A qué juega con su papá?
3. ¿Qué pasa con la canasta el día que se fue a entrenar mientras su papá está durmiendo?
4. ¿Tiene él la culpa de que se rompa?
5. Como está triste, ¿qué se pone a hacer en casa mientras su papá está durmiendo?
6. ¿Qué le dice su papá que va a pasar si adivina por qué le tiene que castigar?

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Ha hecho algo malo Pedro para que se rompa la canasta? ¿Qué? ¿Por qué?
2. ¿Hace alguna otra cosa que esté mal? ¿Qué? ¿Por qué?
3. Se parte de la comprensión por parte de los niños de las dos cosas que pasan, y se plantea a todos por cuál de las dos cosas le tiene que castigar su papá.

Se planteará también, dependiendo de sus respuestas anteriores, si algo como tocar la flauta está siempre bien o puede estar alguna vez mal.

Historias complementarias

El plan de intervención que teníamos preparado incluía algunas historias más, que no pudieron llegar a utilizarse por superar el período de tiempo al que nos convenía acomodarnos.

De cualquier forma, hemos decidido incluirlas, aunque sea como historias complementarias, porque consideramos que podrían ayudar a completar una intervención con unos límites de tiempo diferentes.

No creemos que influya sobre el resultado final el hecho de utilizarlas o no, como es probable que tampoco el intercambiarlas con algunas de las que hemos utilizado, o incluso hacer una intervención con alguna historia menos, siempre que se asegure que están representados todos los aspectos que nos hemos marcado como objetivos, y sea lo suficientemente larga como para permitir que el niño madure su proceso de pensamiento.

Dos de las historias que aportamos tienen, además bastante parecido con situaciones que se van a proponer a los niños en la prueba final, por lo que nosotros sólo hubiéramos podido utilizarlas en la primera parte de nuestra intervención.

Estas historias tienen sin determinar las preguntas de refuerzo de la comprensión para distinguirlas de las que han formado parte real de la experiencia educativa.

HISTORIA A

Objetivo a alcanzar:

Que los niños se planteen si existen circunstancias que puedan llevarnos a actuar en contra incluso de las órdenes de los padres.

LA NIÑA SE PUEDE CAER DEL TOBOGÁN

Carlos ha ido con sus amigos a un parque infantil, en el que hay muchos juegos para niños, además de una piscina. Se lo está pasando muy bien bañándose y jugando con sus amigos.

De repente, se oyen los gritos de una niña que está llorando muy asustada. Todos los niños miran para ver de dónde vienen los gritos, y ven que hay una niña en lo alto de un tobogán. La niña es muy pequeña, se ha subido ella sola, y ahora no se atreve ni a bajar ni a tirarse por el tobogán.

Todos los niños se asustan un poco, porque es un tobogán realmente muy alto, y todos los papás les han dicho a los niños muchas veces que no deben subirse en él.

Los niños empiezan a buscar a alguna persona mayor que pueda ayudar a la niña, pero no ven a nadie, y empiezan a ponerse muy nerviosos, porque la niña pequeña está muy asustada y parece que se va a caer.

Carlos empieza a pensar,"¿y ahora que hago?", "yo puedo subir y ayudarla, pero a lo mejor nos caemos los dos y luego me castigan", además mis papás me han dicho que no me suba nunca a este tobogán.

Al final, decidió subir para ayudar a la niña, y aunque tuvo mucho cuidado, al final, cuando ya estaban cerca del suelo, se cayeron los dos y se hicieron unas heridas pequeñas en las rodillas.

Cuando llegaron los padres de la niña y los padres de Carlos tuvieron que limpiarles las heridas y curárselas para que no les pasara nada.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia.

....

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Qué os parece lo que ha hecho Carlos? ¿Por qué?
2. ¿Deben enfadarse los padres de la niña con Carlos, al ver que su hija tiene heridas en las rodillas? ¿Por qué?
3. ¿Tienen que enfadarse los padres de Carlos al ver que se ha subido al tobogán que le habían prohibido? ¿Por qué?

HISTORIA B

Objetivo a alcanzar:

Que los niños puedan reflexionar hasta qué punto las circunstancias y las intenciones intervienen en el valor moral de una acción.

SI JUGAMOS CON CUIDADO, NO SE NOTARÁ

En un pueblo muy bonito viven unos señores que tienen mucho dinero, y, en el barrio donde viven, han hecho un campo de fútbol y una piscina para que puedan jugar y divertirse sus hijos. Para que no puedan jugar más que sus hijos, y no los demás niños del pueblo, han rodeado el campo y la piscina con una pared muy alta.

En este pueblo viven también unos niños a los que les gusta mucho jugar al fútbol y nadar en la piscina, y están siempre pensando en lo que les gustaría poder jugar en el campo y en la piscina que tienen los niños ricos.

Un día pensaron que, como a veces se marchaban todos, cuando no hubiera nadie, podían ir ellos con escaleras, saltar el muro, y jugar. Además, si tenían cuidado, y no estropeaban nada, no se enteraría nadie de que habían estado, y podrían ir a jugar muchos días.

Así comenzaron a hacerlo. Cuando sabían que no había nadie, iban con la escalera, saltaban la pared, y se divertían mucho jugando al fútbol y nadando en la piscina. Como tenían mucho cuidado, no estropeaban nada y dejaban todo muy bien ordenado, nadie se enteraba de que habían estado allí, y, así, podían seguir yendo muchos días.

Pero un día, resulta que los amos del campo decidieron poner césped en el campo de fútbol. pusieron la tierra muy blandita, y echaron las simientes para que creciera el césped. Cuando se hace eso, hay que dejar de jugar unos días, hasta que crece, para que no se estropee.

Sin embargo, los niños no lo sabían, y, como hacían otros días, cogieron la escalera, saltaron la pared y se pusieron a jugar. Entonces se dieron cuenta de que la tierra estaba blandita, y que estaban dejando señales por todos los sitios, pero, para cuando se dieron cuenta, ya estaba todo pisado y estropeado, y aunque intentaron arreglarlo, para que no se notara, no pudieron hacerlo.

Los amos del campo tuvieron que volver a arreglarlo y poner otras semillas para que creciera el césped, porque se dieron cuenta que alguien había estropeado el campo de fútbol.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia.

...

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Han hecho los niños algo malo? ¿Qué? ¿Por qué?
2. Se hará a todos los niños el siguiente planteamiento: Los niños, al final de la historia estropean el campo porque no sabían que estaba sembrado. ¿Han sido los niños peores al final de la historia que al principio, o han sido igual de malos? ¿Por qué?

HISTORIA C

Objetivo a alcanzar:

Que los niños evalúen hasta qué punto puede llegarse para conseguir lo que uno desea. Se quiere igualmente que tengan un nuevo contacto con el concepto "envidia".

TENEMOS QUE CONSEGUIR UNOS PATINES

Había tres amigos, dos niños y una niña, que todas las tardes, después de comer, iban a sentarse debajo de un árbol en un parque que había cerca de su casa. ¿Sabéis por qué iban allí todas las tardes?

Había un grupo de niños que jugaban patinando en el parque todos los días. Saltaban con los patines, daban vueltas, y hacían mil diabluras. A nuestros tres amigos, Juan, María y Antonio, les encantaba verlos patinar, y les gustaba imaginarse que eran ellos los que estaban patinando, y los que daban esos saltos y esas vueltas con los patines. Tenían un poco de envidia de esos niños.

"Cómo me gustaría tener unos patines como esos", dijo Juan. "Y a mí también, dijo María, pero nuestros papás dicen que no tienen dinero para comprárnoslos". Y Antonio dijo: "Nosotros somos unos niños muy listos, y tenemos que conseguir unos patines como esos. Tenemos que hacerlo. Cada uno de nosotros hará lo que pueda, pero tenemos que conseguirlos".

Como eran unos niños muy decididos, los tres consiguieron los patines. ¿Sabéis como los consiguió cada uno de ellos?

Juan se los pidió a sus padres, y, como no se los compraban, lloraba y lloraba, y no quería ni comer. Así que sus padres dijeron: "Se va a poner malo de tanto llorar y no comer, aunque no podamos comprar otras cosas que necesitamos, le tenemos que comprar los patines". Así Juan consiguió los patines que quería.

María se enteró de que una señora que vivía al lado de ella estaba buscando a alguien que sacara a pasear a su perro, porque ella no podía hacerlo. Así que fue y le dijo: "Yo sacaré el perro a pasear todos los días, si por este trabajo me compras unos patines que quiero tener". A la señora le pareció muy bien, y así consiguió María sus patines trabajando.

Antonio, sin embargo, pensó que lo mejor era quitárselos a otro niño cuando no le vieran. Así vigiló a un niño todos los días, y un día que los dejó en el jardín, fue Antonio, los cogió, y los pintó de otro color para que el niño no notara que eran los suyos, y pareciera que eran nuevos.

De esta forma, los tres amigos, Juan, María y Antonio terminaron teniendo sus patines.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia.

...

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Os parece bien o mal que los niños quisieran tener patines como los otros niños que veían? ¿Por qué?
2. ¿Qué os parece lo que hace Juan para conseguir los patines? ¿Por qué?
3. ¿Lo que hace María? ¿Por qué?
4. ¿Y Antonio? ¿Por qué?
5. ¿Es malo querer lo que tienen otros niños, o lo malo es lo que hagas para conseguirlo? ¿Por qué?

HISTORIA D

Objetivo a alcanzar:

Que los niños se planteen hasta qué punto es bueno defenderse uno mismo contra alguien, o si es mejor buscar formas más institucionales para hacerlo.

CÉSAR SE COME MI BOCADILLO

En un colegio hay un niño que se llama César. Este niño es muy alto y muy fuerte, y, por eso, le gusta mucho comer. Estaría siempre comiendo, y, aunque su madre siempre le prepara un bocadillo muy grande para que se lleve al colegio, nunca tiene bastante, y siempre tiene ganas de comer más. Además, como tiene mucha fuerza, los niños le tienen un poco de miedo, y siempre hacen lo que César dice.

A este colegio va también un niño que se llama Pablo. Pablo es un niño normal y muy alegre, al que le gusta mucho jugar con sus amigos, pero los últimos días está empezando a estar triste y enfadado, y ya no juega con sus amigos. La culpa de que esté triste la tiene César, porque ¿sabéis que le está haciendo?

Todos los días, cuando salen al patio, César se acerca a Pablo y le obliga a que le de su bocadillo, ya sabéis que César siempre tiene hambre, y Pablo lleva unos bocadillos muy buenos al colegio.

El primer día que César le dijo que le diera el bocadillo, Pablo le dijo que no quería, pero César le pegó y se lo quitó, y, desde entonces, se lo pide todos los días, y Pablo se lo da para que no le pegue.

Los demás niños, que son amigos de Pablo, al verlo tan triste, le preguntaron qué le pasaba, y cuando se enteraron de lo que ocurría, le dijeron que tenía que hacer algo, que no tenía que dejar que Cesar hiciera lo que quisiera. Pablo les dijo: "¿Qué puedo hacer?, no se me ocurre nada, porque me da miedo. Si hago algo César me puede pegar".

Entonces una niña, Susana, le dijo: "Mira, hay dos cosas que se pueden hacer. Podemos ir todos y contárselo a la señorita y a los papás de César para que le castiguen y no vuelva a quitarte el bocadillo".

"También podemos vengarnos de César. Cogemos tu bocadillo, y le echamos unos polvos muy picantes. Así, cuando se lo coma Cesar, le picará muchísimo la boca, empezará a gritar y a llorar, y nos reiremos todos de él. Será una buena lección, y ya no se atreverá a comerse otra vez tu bocadillo".

Pablo se quedó pensando en cuál de las dos soluciones sería la mejor para que César le dejara tranquilo.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia.

...

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Hace César algo que esté mal? ¿Qué? ¿Por qué?
2. Planteamiento que se hará a todos los niños: De las dos soluciones que propone Susana, ¿Cuál de las dos os parece que sería mejor hacer? ¿Cuál haríais si fuerais Pablo? ¿Por qué?

HISTORIA E

Objetivo a alcanzar:

Que los niños puedan razonar hasta qué punto es beneficioso esconder un daño involuntario para evitar las posibles consecuencias, o si el hecho de no existir voluntariedad les lleva a no sentir la necesidad de ocultarlo.

NO TE PREOCUPES QUE YO TE LO ARREGLO

Rosa y Pedro son dos amigos que van juntos al colegio. Normalmente, cuando terminan las clases por la tarde, se marchan a jugar un rato juntos, antes de irse cada uno a su casa.

Una tarde, cuando terminaron las clases, Pedro buscó a Rosa para ir a jugar juntos, pero vio que Rosa estaba muy triste. Pedro le preguntó: "¿Qué te pasa? ¿No quieres que vayamos a jugar juntos?" Rosa le dijo: "No puedo, me tengo que ir pronto a mi casa". "No importa, le dijo Pedro, ya jugaremos otro día". "Pero, por qué estás tan triste".

Rosa le contó que cuando estaba saliendo de su casa para ir al colegio se había tropezado sin querer con una lámpara, y que aunque no se había roto, tampoco se encendía. "Mi papá, siguió contando Rosa a Pedro, cuando viene de trabajar, se sienta en el sillón y enciende siempre esa lámpara para leer el periódico. Cuenda venga hoy, y vea que no se enciende se puede enfadar".

Pedro le dijo entonces: "No te preocupes. Yo voy contigo a tu casa y entre los dos arreglamos la lámpara. Ya sabes que a mí me gusta mucho la electricidad. Cuando venga tu papá todo estará arreglado, y tu papá podrá leer el periódico como todos los días".

Así, los dos amigos fueron a casa de Rosa, y Pedro empezó a mirar que le pasaba a la lámpara. Como la lámpara parecía estar nueva, lo primero que hizo fue pensar que podía ser el enchufe. Lo cogió, lo desmontó y lo volvió a arreglar. Cuando terminó le dijo a Rosa: "Enciende la lámpara, porque, si era el enchufe, ya lo he arreglado, y ahora se encenderá".

Ana encendió la lámpara, y, ¿sabéis qué pasó?, que Pedro había arreglado mal el enchufe y comenzaron a salir chispas por todos los sitios. Entonces, se asustaron tanto que le dieron, sin querer, un golpe a la lámpara, se cayó, y ahora sí que se rompió del todo.

!Qué desastre!, pensaron Ana y Pedro. "Ahora sí que se va a enfadar mi papá, dijo Ana, antes estaba nueva, y, a lo mejor, mi papá podía haberla arreglado, pero ahora está rota del todo y ya no se puede arreglar.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia.

...

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Ha hecho Ana algo que esté mal? ¿Qué? ¿Por qué?
2. ¿Pero os parece que Ana y Pedro han sido unos niños malos sí o no? ¿Por qué?
3. Planteamiento a realizar a todos los niños: si vosotros hubierais sido Pedro y Rosa, cuál de estas dos cosas hubierais hecho. ¿Hubierais intentado arreglar la lámpara vosotros mismos, como Pedro y Rosa, para que no se hubiera enterado vuestro papá, o se lo hubierais contado al papá para que la arreglara él?

HISTORIA F

Objetivo a alcanzar:

Que los niños se aproximen al concepto "amistad". Se desea también una reflexión sobre el concepto "engaño" desde una perspectiva diferente.

VOY A LA BIBLIOTECA A BUSCAR UN LIBRO

Eva iba todos los lunes a la biblioteca a coger un libro para leer. Le gustaba mucho leer, y como en la biblioteca dejan los libros, podía coger todos los libros que le gustaban sin tener que gastar el dinero de sus padres.

Sin embargo, le estaba pasando una cosa que nunca le había pasado antes. Hasta ahora, si quería coger un libro para llevárselo a su casa, se lo pedía a la señora que cuidaba la biblioteca, y casi siempre la señora lo buscaba y se lo daba. Pero, ahora, cada vez que pedía un libro la señora le decía: "No está ese libro, ya se lo ha llevado otro niño".

Al principio Eva pensaba: "Qué mala suerte estoy teniendo, todos los libros que me gustan se los llevan otros niños antes que yo". Pero, un día, cansada de que siempre le ocurriera lo mismo, le preguntó a la señora que cuidaba la biblioteca si podía decirle qué niño era el que se llevaba antes que ella los libros que más le gustaban. Entonces descubrió que era su amiga María.

"Claro, pensó Eva, María es la única que sabe cuáles son los libros que a mí me gustan, porque siempre me pregunta qué libros voy a leer. Es una mala amiga".

"¿Qué hago ahora?", pensó Eva. Lo primero que se le ocurrió fue buscar a María y decirle que era una mala amiga, y que eso no se hacía. Pensaba enfadarse con María y no volver a ser su amiga.

Después pensó que tenía otra forma de solucionar el problema, y vengarse de María, para que aprendiera la lección. Lo que hizo fue lo siguiente. Cada vez que María le preguntaba qué libro iba a coger en la biblioteca para leer, Eva le decía el libro más feo que conocía.

Pasaron muchos días y María le dijo a Eva: "Eres una niña muy rara, porque te gustan los libros más feos que hay en la biblioteca". Eva le dijo entonces "¿Cómo sabes tú que son unos libros tan feos?". María se puso muy colorada, porque se dio cuenta que Eva había descubierto que era ella la que cogía los libros que Eva quería leer.

- Preguntas básicas de comprensión de la historia.

...

- Preguntas sobre valores:

1. ¿Hace María algo malo en esta historia? ¿Qué? ¿Por qué?
2. ¿Te parece bien o te parece mal que Eva engañe a María haciéndole leer los libros más feos? ¿Por qué?
3. ¿Qué te parece mejor, que Eva engañe a María para vengarse, o que vaya y le diga que es una mala amiga y no quiera ser más su amiga?
4. ¿Te parece que engañar puede estar bien alguna vez? ¿Cuándo? ¿Por qué?

Realización de la intervención

1. LA INTERVENCIÓN EN EL AULA

Este apartado se dedica a detallar el día a día del trabajo realizado con los niños.

La experiencia educativa se ha llevado a cabo por la tarde. La organización del horario de los niños se distribuía de la siguiente manera:

- 15 a 16: trabajo en clase.
- 16 a 16,30: patio.
- 16,30 a 17: trabajo en clase.

Esta distribución horaria nos permitía utilizar la última media hora de la tarde como una unidad de tiempo independiente para nuestra intervención, y así lo hicimos. Posteriormente pudimos ver que es probable que, si bien como unidad de tiempo independiente fue una buena elección, como momento educativo ofrecía algunos inconvenientes. Los niños estaban muy excitados a la vuelta del patio, y con la expectativa de que venían pronto a recogerlos. Las ventanas de la clase dan, además, al lugar donde los padres les esperan, y los últimos minutos era inevitable que algunos padres se asomaran y los niños se descentraran.

Se mencionan estos hechos con la única finalidad de poner de manifiesto que las condiciones en la que se realiza la intervención no fue buscando ni unas ventajas especiales ni un tiempo ilimitado. Nos adaptamos a las posibilidades que nos ofrecía el momento que, por el bien organizativo general del centro, consideramos más conveniente. De esta forma, tal como era nuestro propósito, desarrollamos la intervención en condiciones normales, y con las mismas limitaciones con las que puede encontrarse un educador cualquiera que desee ponerlo en práctica.

Utilizamos, así, la última media hora de la tarde 3 días a la semana, siempre que fue posible. La organización de los niños y prepararlos para salir convertía la media hora en 15 ó 20 minutos reales.

La intervención se realiza en la misma clase de los niños con todos ellos a la vez. Los situábamos sentados en una alfombra, lugar que denominábamos de reunión y de pensar.

En el resumen que se ofrece del trabajo diario, se incluyen de nuevo, para facilitar el trabajo del lector, las historias de las que se parte cada uno de los días, aunque con letra reducida.

Este resumen se centra, sobre todo, en la valoración y en las formas de razonamiento que los niños nos aportaban en las situaciones presentadas, y puede ayudarnos a apreciar la evolución de su proceso de pensamiento.

1.1. El calendario de la intervención

Todas las intervenciones señalan, entre otros datos, la fecha en la que la misma se realiza.

A través de este dato se puede conocer que la intervención se inicia el día 15 de marzo, y se interrumpe con la finalización de las clases de tarde de los niños. Se vuelve a iniciar con el nuevo curso; aunque brevemente, y se finaliza definitivamente después de tres intervenciones.

En apariencia es un calendario bastante extraño, lo que nos lleva a explicar por qué se realizó de esta manera.

Dentro de nuestras previsiones estaba la idea de que la prueba inicial estuviera finalizada para diciembre, de manera que pudiera iniciarse la intervención educativa en enero. De esta forma, la práctica educativa se terminaría a final de abril, se dejaría pasar el mes de mayo de descanso, y la prueba final se pasaría durante las 3 semanas de junio restantes.

Era un calendario ajustado, y, como tal, nos falló nada más comenzarlo.

Es probable que fuéramos demasiado escrupulosos en la realización de la prueba inicial, en el sentido de negarnos a pasarla a los niños antes de que tuviéramos suficiente confianza con ellos. Pero, si bien es cierto que decidimos, una vez pasada la prueba, prescindir de los niños de 1º de infantil, estamos tranquilos de haberlo intentado con seriedad, aunque esto nos llevara prácticamente todo el primer trimestre. De esta manera, con ciertas dudas, pero decidimos iniciar el proceso con los niños de 2º de infantil.

Esto nos llevó a un calendario diferente, pero del que ahora nos alegramos, porque nos obligó, si queríamos realizar una intervención larga, a terminar la intervención con el curso escolar, y que tuviera que pasar todo el verano, de junio a octubre, antes de pasar la prueba final.

Ante esta situación, si hemos tenido algún fallo, éste ha sido el de no tener confianza en los niños. Si con nuestra intervención sobre valores sociales habíamos influido sobre el desarrollo de la capacidad de pensamiento de los niños, ese grado de madurez tenía que estar allí, y debimos atrevernos a pasar las pruebas directamente una vez iniciado el curso.

Pero aquí intervino, de nuevo, nuestro grado de inseguridad, que ha venido siendo nuestro compañero durante esta experiencia. Decidimos reiniciar la intervención, de manera que sirviera de refuerzo. Cierto que solamente fueron 3 días, la primera semana de octubre, pero fue suficiente para darnos cuenta de que probablemente no hacía falta, porque los niños ofrecían niveles de respuesta como si no hubieran pasado esos 4 meses de interrupción.

Para no iniciar la prueba inmediatamente después de este refuerzo, se deja pasar un mes más, y se comienza la prueba final el 5 de noviembre.

Esta duda e indecisión que describimos nos parece importante reflejarlas, ya que pensamos que existe de manera bastante generalizada entre los adultos que nos relacionamos con los más pequeños, ya sea para educarlos, ya sea para investigar sobre ellos, una cierta desconfianza inconsciente en torno a sus capacidades reales, y es necesario irlo superando.

Existen grabaciones en vídeo de la experiencia educativa realizada.

El vídeo estaba situado, fijo en un trípode, en una esquina de la clase para que llamara la atención de los niños lo menos posible.

2. LA INTERVENCIÓN DÍA A DÍA

1º DÍA DE INTERVENCIÓN: 1ª HISTORIA.

Fecha: 15-3-1993.

Vídeo: Cuento: 0-4.

Refuerzo de la comprensión: 4,00 - 8,30.

Preguntas sobre valores: 8,30 - 16,30.

LOS PERRITOS QUE VAN A COMPRAR A LA CIUDAD

En una casa que estaba en el campo vivía un perrito blanco con su mamá. La mamá necesitaba comprar cosas para hacer la comida, y no podía ir ella porque tenía que lavar la ropa y cuidar a otro perrito que era muy pequeño. Entonces le dice al perrito blanco que vaya al pueblo a comprar las cosas que necesita.

Como el pueblo está un poquito lejos y le da un poco de miedo, llama por teléfono a un perrito marrón, que es amigo suyo, y que vive también en el campo, y le dice que le acompañe. El perrito marrón le contesta: "Yo también tengo que ir a comprar, porque mi mamá también necesita cosas para la comida. Vamos a ir juntos a la tienda".

Como vive cada uno en una parte diferente del camino que va hasta el pueblo, deciden que se van a encontrar en el árbol grande que está en el camino y que tiene esas manzanas tan buenas. Así, si uno llega antes, se entretiene comiéndose una manzana.

El perrito blanco coge las pesetas que le ha dado su mamá, y sale caminando hasta el árbol que tiene las manzanas, pero por el camino se le pierde el dinero que le ha dado su mamá para comprar.

Cuando llega el perrito marrón al árbol del camino, se encuentra al perrito blanco llorando, y cuando se entera de lo que le ha pasado le dice: "No importa, mira, ya le diré yo a mi mamá que a mí también se me ha perdido el dinero. Vamos a la tienda, y como es un señor muy bueno, le decimos que nos dé la comida que tenemos que comprar, que ya se la pagarán nuestras mamás otro día que vengan a comprar.

Así lo hicieron. Fueron a la tienda, y volvieron a casa con las cosas que habían comprado, y les contaron a sus mamás lo que les había pasado, que habían perdido el dinero y que no habían podido pagar al señor de la tienda.

Las mamás no se enfadaron con los perritos, aunque les dijeron que el próximo día tenían que tener más cuidado.

Al día siguiente, el perrito blanco le dijo al perrito marrón si no le iba a decir a su mamá la verdad, y le iba a devolver el dinero que se había guardado, porque a él no se le había perdido. Pero el perrito marrón contestó que se lo iba a guardar, porque así se podía comprar muchos caramelos.

Como rasgo general de este primer día de trabajo es necesario resaltar que se nota en el educador que es el primer día de intervención. Debido a ello, puede apreciarse que se guían en exceso las respuestas de los niños, mediatizando su proceso de pensamiento, hecho que se desea evitar en lo sucesivo.

Queremos conseguir que sean los mismos niños los que creen su proceso de pensamiento en la resolución de los diferentes planteamientos sociales que se les presentan.

• *Refuerzo del nivel de comprensión:*

A pesar de que nos encontramos con niños que buscan participar, sea cual sea el nivel de atención que hayan tenido, lo que lleva en ocasiones a comentarios erróneos, en general puede decirse que la mayoría de los niños centra bien el sentido de la historia.

Quedan reforzadas las ideas claves de la historia: el perro blanco pierde el dinero. El perro marrón dice que él también dirá que lo ha perdido. Cuando vuelven con la compra y se lo cuentan a las mamás, éstas sólo se enfadan un poco con ellos. Se afianza especialmente la idea de que el perro blanco sí ha perdido el dinero, pero el perro marrón no lo ha perdido, y se lo guarda para comprarse caramelos.

• *Respuestas sobre valores sociales:*

En cuanto al perro blanco:

A pesar de que cuando se pregunta si el perro blanco ha hecho algo que está mal se oyen gritos de que no, preguntados directamente, un niño (D. Arenzana) dice que ha hecho algo malo porque ha perdido el dinero, y la mayoría termina defendiendo lo mismo. También reconocen con facilidad el hecho de que no engaña a su madre, porque ha perdido el dinero de verdad.

Se insiste sobre el hecho de la voluntariedad y algunos dicen que no ha sido queriendo, pero, a pesar de todo, hay una idea casi generalizada de que ha hecho algo malo por perder el dinero.

En cuanto al perro marrón:

Después de reforzar la idea de lo que ha hecho realmente el perro marrón, evalúan con facilidad que ha hecho algo malo, porque aunque no ha perdido el dinero, se lo guarda para comprarse caramelos.

¿Cuál os parece que es peor de los dos?

Muchos opinan que el blanco. (Da la impresión de que se dejan guiar por el hecho de que el blanco pierde de verdad el dinero).

Algunos, pero menos, dicen que el marrón. Destaca el razonamiento de un niño (Dani) que dice que es "porque se ha guardado el dinero, y le dice a su mamá que lo ha perdido".

¿Qué mamá se tiene que enfadar más?

Muchos opinan que la del blanco.

Sólo algunos dicen que la del marrón, "porque se guarda el dinero y engaña".

2º DÍA DE INTERVENCIÓN: 2ª HISTORIA.

Fecha: 17-3-1993.

Vídeo: Se piensa que se ha grabado la intervención realizada sobre los niños, pero, al ir a revisar al vídeo, se comprueba que no se ha grabado. Se toma nota, de cualquier forma, de las reacciones y respuestas de los niños.

NIÑOS JUGANDO AL BALÓN

Unos niños que eran amigos porque iban al colegio juntos, se reunieron un día, que era fiesta y no tenían que ir a clase, para ir a jugar al balón.

El papá de uno de estos niños tenía un balón de fútbol que a los niños les gustaba mucho, y decidieron ir todos a pedírselo. ¿Sabéis por qué fueron todos a pedírselo?, porque pensaron que si se lo pedía sólo su hijo, a lo mejor no se lo dejaba, y entre todos lo podían convencer.

Aunque les costó un buen rato convencerlo, el papá les dejó el balón, pero dijo a los niños que podían ir a jugar donde quisieran, pero que no jugaran cerca del río, porque si se caía allí el balón lo podían perder, y era un balón que costaba mucho dinero. Además, les recordó que era un río muy peligroso, y ya les habían dicho muchas veces que no se bañaran en él.

Sin embargo, los niños pensaron que si jugaban cerca del río, con el calor que hacía, cuando sudaran podrían refrescarse, y que si tenían cuidado y el balón no se caía al río, los papás no se enterarían.

Cuando estaban jugando, un niño, que era muy fuerte, chutó a portería para meter gol, pero no le dio bien al balón, salió en dirección al río, en lugar de hacia la portería, y el balón se cayó al agua.

Al ocurrir esto los niños se asustaron y pensaron que les iban a castigar, por eso se pusieron de acuerdo, y le contaron al papá que les había dejado el balón que había pasado un chico muy grande y les había quitado el balón. El papá les pregunto: "¿Qué chico ha sido para ir a por el balón?". Pero los niños le dijeron que no lo conocían.

Así, aunque el papá se enfadó un poco, no los castigó, y los papás de los otros niños tampoco se enteraron de que habían estado en el río al que no les dejaban ir solos.

• *Refuerzo del nivel de comprensión:*

Se comprueba que el nivel de comprensión ha sido bueno en la gran mayoría de los niños, superando el temor de que hubiera un nivel de complicación en el cuento que dificultara su capacidad de pensamiento.

Aunque hay que reforzar alguna de las ideas, los niños ofrecen respuestas adecuadas a las preguntas más importantes: han pedido el balón al papá de uno de los niños. Aunque el papá les dice que no vayan a jugar al río, y los demás papás tampoco quieren que se bañen en él, los niños van a jugar a ese río. Estando jugando, se les cae el balón al río. Los niños engañan al papá que les ha dejado el balón y le dicen que se lo ha quitado un chico mayor. Los papás no se enteran de lo que han hecho de verdad, por eso no les castigan.

• *Respuestas sobre valores sociales:*

Las preguntas sobre los valores nos dan a conocer lo siguiente:

En los primeros planteamientos evalúan como mala la conducta de los niños tanto al desobedecer como al mentir.

A la hora de razonarlo, en el caso de la desobediencia (ir a jugar al río), la mayoría se dejan llevar por el hecho de que han perdido el balón, pero hay algunos que dicen que era igualmente malo aunque no lo hubieran perdido (Jorge, Dani).

En general, la mayoría de los niños tienden a pensar que mentir ha sido menos malo que desobedecer, aunque también ha sido malo, y los razonamientos se encaminan en la línea de que por desobedecer se pierde el balón, y mintiendo se evita el castigo.

A pesar de todo, aparece como positivo que un par de niños defiendan que lo peor de todo ha sido mentir, con el argumento de que, además de desobedecer, "encima mienten" (Marta, Beatriz).

En el planteamiento de si hubiera estado bien que jugaran en el río si sus papás les hubieran dejado, la clase se divide prácticamente por la mitad:

a) Los que defienden que sí, lo razonan diciendo que estaría bien "porque los dejan".

b) Los que defienden que no, razonan alrededor de la idea de que se puede perder el balón, dando la impresión de que se dejan arrastrar por la reminiscencia de la historia.

3º DÍA DE INTERVENCIÓN: 3ª HISTORIA.

Fecha: 22-3-1993.

Vídeo: Cuento: 16,30 – 20,10.

Refuerzo de la comprensión: 20,10 – 24,00.

Preguntas sobre valores: 24,00 – 31,30.

ROBERTO AYUDA A UN NIÑO PEQUEÑO EN EL PARQUE

Un día, un niño, que se llama Roberto, iba a casa de su abuela a felicitárla, porque era su cumpleaños. Para que su abuela le viera muy guapo, su mamá le había puesto la ropa más bonita que tenía.

Para llegar a casa de su abuela tenía que pasar por un parque muy bonito, donde casi siempre había muchos niños jugando. Cuando pasaba por allí, vio a un niño pequeño que estaba llorando. Roberto se acercó y le dijo: "¿Qué te pasa?". Y el niño le respondió: "Estaba jugando con mis amigos al fútbol, y se nos ha colgado el balón en este árbol. Hemos intentado cogerlo y no hemos podido. Como era hora de irse a casa, los demás niños se han marchado, pero yo no quiero irme a casa sin el balón".

Roberto sabía trepar muy bien a los árboles, pero una vez que se había subido a un árbol se cayó y se rompió un brazo, y desde entonces su papá le había prohibido que se subiera a los árboles. Entonces, pensó: "No debo subirme a los árboles, porque no me deja mi papá, pero si no lo hago, este pobre niño no podrá coger su balón y no podrá irse a su casa".

Al final, decidió subirse al árbol y darle el balón al niño, pero al hacerlo se manchó la ropa que su mamá le había puesto tan limpita para ir a casa de su abuela.

Cuando llegó a casa de su abuela, la abuela se puso muy contenta, pero, al ver que llevaba la ropa manchada, le preguntó: "¿Qué te ha pasado?". El niño le contó lo que había pasado, pero le dijo también: "Límpiame la ropa muy bien para que no la vean sucia mis papás. A ellos no quiero decirles la verdad, porque mi papá no me deja subirme a los árboles, si se enteran, me castigará".

La abuela le limpió muy bien la ropa al niño. Así, cuando volvió a su casa tenía otra vez la ropa muy limpita, por lo que estaba muy contento, y no les contó a sus papás lo que le había pasado en el camino.

(Este día se producen varias interrupciones de profesoras y padres que entran por diversas razones, cuando se producen voy cortando el vídeo, y no siempre me acuerdo de ponerlo a funcionar inmediatamente).

• *Refuerzo del nivel de comprensión:*

Aunque hay que reforzar alguna de las ideas, el nivel de respuestas a las preguntas de carácter comprensivo de la historia es aceptablemente bueno.

Entienden bien que en el parque por el que pasa Roberto hay un niño llorando, porque tiene el balón en un árbol y no lo puede coger. Roberto sabe subirse muy bien a los árboles, pero no podía. Aunque se oye la voz de un niño que dice que no podía porque puede venir la policía, los niños refuerzan la idea de que su papá no le deja porque se había roto un brazo subiéndose a un árbol. Roberto decide ayudar al niño pequeño subiendo a por el balón, pero se mancha la ropa. Le cuenta a la abuela lo que ha pasado. La abuela le limpia la ropa y sus papás no se enteran.

• *Respuestas sobre valores sociales:*

Ante el planteamiento de si Roberto hace bien o mal al subirse al árbol, la mayoría de los niños tiende a pensar que hace mal. En general se razona diciendo que porque no le dejan (Jorge, y otras muchas voces de niños).

De cualquier forma, hay un niño que afirma que hace bien, porque ayuda al niño pequeño y, así, se puede ir a su casa (Dani).

¿Si el papá hubiera ido con él, le hubiera dejado que se subiera al árbol?

Al principio se oyen voces de que no, pero al preguntar a los niños de uno en uno, se afirma tanto que sí como que no, aunque no llegan a aparecer razones claras de por qué (aparecen varios porque sí, y razones similares para el sí y el no).

Lo más sobresaliente en este apartado es un niño que dice, que "el papá le hubiera ayudado a subirse" (Dani). Empieza ya a observarse que hay algunos niños, y sobre todo Dani, que van a jugar un papel importante dentro del grupo, por los niveles de razonamiento que aportan.

¿Si el papá va con Roberto y le deja subirse?

Ante este planteamiento, los niños aceptan de forma bastante generalizada que estaría bien.

¿Si vosotros fuerais el niño pequeño?

Intentando que piensen en qué les gustaría que les hicieran a ellos si fueran el niño pequeño, si les gustaría que les ayudaran, aunque algún niño dice

que no, hay un grito generalizado de que sí. La razón para la respuesta afirmativa es que "se irían contentos a casa".

Después del planteamiento anterior, la pregunta de si consideran que Roberto ha sido o no un niño bueno, les lleva a opinar, en general, que sí.

4º DÍA DE INTERVENCIÓN.

Se realiza la intervención que se detalla a continuación, pero no se utiliza la historia prevista.

FECHA: 24-3-1993.

Es un día de actividades especiales en la escuela. Se piensa, al principio, no realizar la intervención este día, pero la maestra ha utilizado con los niños una historia que desean contarme, y decido, sobre la marcha, utilizar la misma historia que los niños han tenido como fondo de las actividades, diciéndoles que yo me sé una historia igual pero un poco diferente, e introduzco algunas modificaciones.

HISTORIA DE LOS PATITOS

La historia se centra básicamente en una mamá pata, cuyos hijos están a punto de nacer. Hay un patito que nace el primero. Al nacer ve una hoja que es arrastrada por el viento. El patito se siente atraído por la hoja, la sigue, y esto hace que se aleje de su familia. Pero el viento cambia y le lleva, de nuevo, a encontrarse con la mamá y sus hermanitos, que ya han nacido.

Introduzco el hecho de que la mamá, antes de que nazcan, les comunica en el lenguaje de los patos, picoteando sobre los huevos, que cuando nazcan, no se vayan y la esperen allí mismo. Un viento llamado Fa, al ver que al patito que nace primero le gusta una hoja que hay allí cerca, sopla para alejar la hoja. El patito sigue detrás de la hoja y se aleja del nido. Pero otro viento, llamado Fe sopla más fuerte y arrastra la hoja hacia donde se encuentran su mamá y sus hermanitos.

Se trata de dos cambios simples que permite evaluar la conducta del patito, y la acción de los vientos que hemos llamado "Fa" y "Fe".

- *Resultado de la historia:*

Los niños no tienen ninguna problema al evaluar la situación. Identifican con gran rapidez y claridad que el patito hace mal por desobedecer a su mamá, al igual que identifican muy fácilmente al viento Fa como malo, y al viento Fe como bueno.

¿Pero el viento se lleva la hoja y no le hace nada al patito?

Los niños responden que el viento Fa sabía que el patito iba a seguir a la hoja, por eso es malo. De igual forma razonan con el viento Fe, que le ayuda a volver.

Al preguntarles si el patito hubiera hecho algo malo si su mamá no le hubiera dicho que se tenía que quedar allí, contestaron que sí, que no se tenía que ir porque se podía perder. La situación era demasiado simple, y no se realizó ninguna otra pregunta.

5º DÍA DE INTERVENCIÓN: 4ª HISTORIA.

Fecha: 26-3-1993.

Vídeo: Cuento: 31,30 – 35,00.
Refuerzo de la comprensión: 35,00 – 37,30.
Preguntas sobre los valores: 37,30 – 40,00.

LA FIESTA DE CUMPLEAÑOS DE MARÍA

Había una niña que se llamaba María. Había sido su cumpleaños, y su mamá había invitado a todos sus amiguitos a celebrar el cumpleaños en su casa.

La casa estaba adornada con muchas cosas para la fiesta. Había globos y figuras de papel de todos los colores, campanillas y otras muchas cosas. Como las ventanas estaban abiertas, y hacía un poco de viento, las cosas que adornaban la casa se movían con el viento, y las campanillas sonaban. El espectáculo era muy bonito.

Los niños fueron llegando, eran muchos, más que dedos tenemos en las dos manos, y todos traían algún regalo para María, que estaba realmente muy contenta.

No sabéis cuánto disfrutaron todos. Jugaron a muchas cosas: la gallina ciega, acertijos, les contaron cuentos, y pudieron merendar las cosas que cada niño quiso. Fue una tarde y una fiesta buenísima.

Cuando se hizo tarde, los papás fueron a recoger a los niños, y, aunque todos hubieron querido quedarse más rato, por fin se fueron y se quedaron solos en casa María con sus papás.

La fiesta había acabado, pero había llegado la hora de recoger, y después de una fiesta tan buena, ya os podéis imaginar cómo estaba la casa. Muchos platos, cucharas y vasos que lavar y recoger, muchos papeles por el suelo. En fin, un gran trabajo.

María, entonces, pensó: "Pobres papás, todo lo que han trabajado para mi fiesta. Primero han tenido que preparar todas las cosas, y ahora, fíjate todo lo que tienen que limpiar. Me deben querer muchísimo, así que yo ahora les tengo que ayudar".

Como lo pensó, lo hizo. Cogió una bandeja y fue poniendo en ella las copas y vasos que habían utilizado para sacarlos a la cocina para que su mamá pudiera lavarlos. Pero, cuando estaba llevándolos a la cocina, se le resbaló la bandeja, se le cayó al suelo, y se rompieron todos los vasos y las copas de cristal.

"Qué desastre", pensó. Se puso muy triste, y se sentó llorando en una esquina de la habitación.

Como ha podido observarse, la historia es una modificación de uno de los planteamientos que realiza Piaget. Sin embargo, al utilizar sólo el fondo de la primera parte de su historia, el objetivo que se busca es, en parte, diferente, tal como se ha especificado en el apartado dedicado al método que se ha seguido en la intervención.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

La impresión recogida es que a los niños les resulta un planteamiento simple, y el nivel comprensivo de la historia, a través de las preguntas realizadas, es bastante bueno por parte de la mayoría de los niños.

Han captado con precisión las ideas básicas de la historia: la casa ha quedado sucia después de la fiesta de cumpleaños. María quiere ayudar a sus papás a recoger, por eso, coge una bandeja y pone en ella los vasos y las copas para sacarlas a la cocina y que su mamá las limpie. Se tropieza, se le cae la bandeja y se rompen los vasos y las copas. Aunque no lo ha hecho queriendo, se pone muy triste.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

El resumen de las respuestas de los niños a los planteamientos de carácter moral es el siguiente:

¿Ha hecho la niña algo malo?

Aunque se oye la voz de algún niño que dice que sí, la mayoría de los niños afirman que no, porque no ha sido queriendo (entre otros niños Beatriz, Marta y Dani).

Ante el planteamiento de si hubiera sido más buena si se hubiera ido a descansar y no hubiera ayudado, por lo que no hubiera roto nada, opinan que es más buena si ayuda que si no ayuda (entre otros niños, Rebeca).

¿Se enfadarán los papás?

Aunque tienden a pensar que sí (se oyen voces al respecto), un niño, al que se le pregunta directamente, piensa que no se enfadaran mucho razonando que "rompió las copas sin querer" (D. Arenzana).

¿Qué pensarías vosotros si fuerais la mamá?

Hay una niña que dice que "muy mal hecho" (Isabel García).

(Ha sido un día en el que, por diversas razones ha habido muchas interrupciones, en las que se tendía a interrumpir la grabación. En este momento, se cometió el error de no volver a conectar el vídeo, por lo que no se graba

el final de la intervención, aunque se resume a través de las notas que se tomaban cuando se terminaba el ejercicio).

Empiezan a aparecer entre los niños ideas que, unidas a detalles aparecidos diversos días anteriormente, hacen pensar que realizan la matización de que el hecho de hacer algo sin querer, no exime del castigo.

Puede deberse a costumbre de tipo social, pero hay momentos en que se intuye que los niños piensan que, además de no hacer cosas inadecuadas sin querer, es importante tener más cuidado, hecho que se considera positivo.

En esta historia se oye en un momento decir a un niño "que las hubiera llevado de una en una". Al preguntarle sobre qué quería decir, responde que si las lleva de una en una no las hubiera roto (D. Arenzana).

6º DÍA DE INTERVENCIÓN: 5ª HISTORIA.

Fecha: 29-3-1993.

Vídeo: Cuento: 40,00 – 44,20.
Preguntas que refuerzan la comprensión y preguntas sobre los valores: 44,20 – 53,20.

PEDRO Y MARÍA SE ENCUENTRAN DOS PAJARITOS

Un día de primavera iban paseando por el campo dos niños, Pedro y María. Ya sabéis que en primavera el campo se pone muy bonito. Las flores empiezan a nacer, y los animales empiezan a tener sus hijitos pequeños. Es como si todos quisieran celebrar que llegan los días de calor.

De repente, mientras paseaban y jugaban, vieron que algo se movía debajo de un árbol. Eran dos pajaritos pequeños, que no tenían papás. Como eran tan pequeños, todavía no sabían volar.

Al verlos, se pusieron muy contentos y dijeron: "Vamos a llevarlos a casa, así estarán seguros hasta que aprendan a volar bien y podamos traerlos otra vez al campo".

María le dijo a Pedro: "Mi mamá no quiere que lleve animalitos a casa, y si me llevo un pajarito a casa, se enfadará si me lo ve. Pero, como a mí me gustan mucho los animales, y sólo va a ser hasta que aprendan a volar, lo esconderé para que no se entere".

Pedro, sin embargo, no tenía problemas, porque a su mamá también le gustaban los animales, aunque tenía una hermana que se asustaba un poco.

Al final decidieron llevarse un pajarito a casa cada uno. María lo escondió muy bien en su habitación, aunque cuando se quedaba sola en casa, cerraba la puerta de su habitación y lo dejaba suelto para que aprendiera a volar. Pedro hacia lo mismo, sólo que su mamá le dejaba tenerlo, pero tenía que tener cuidado para que no saliera de su habitación para que no se asustara su hermanita.

Cuando los pájaros ya habían aprendido a volar, y ya habían decidido que los iban a dejar otra vez en el campo, Pedro, que era un poco travieso pensó: "Esta noche, antes de llevar el pajarito al campo, voy a asustar a mi hermana; cuando se duerma meteré el pájaro en su habitación, y, así, cuando se despierte, y lo vea volando, se asustará muchísimo".

Y eso hizo, pero no se dio cuenta de que, como hacía una noche muy buena, su hermanita estaba durmiendo con la ventana abierta, así que cuando abrió la puerta despacito para que su hermana no lo oyera, y metió el pajarito, éste se puso a volar y se escapó al campo por la ventana.

María, a la que su mamá no le dejaba tener animalitos en casa, tuvo peor suerte. Como le gustaba mucho su pajarito, y ya lo iban a soltar, dijo: "Voy a jugar un poquito con él, viendo cómo vuela por la habitación". Pero, entonces, su mamá llegó a casa, y a María no le dio tiempo de esconder el pajarito. Su mamá, al verlo se enfadó y dijo: "Qué pasa aquí", y María dijo: "No sé, mamá, como estaba la ventana abierta, el pajarito ha entrado volando". Y la mamá le contestó: "Abre la ventana y despáchalo otra vez, no quiero volver a verlo".

Así, los dos pajaritos volvieron al campo, donde enseguida se hicieron amigos de todos los demás pajaritos.

Quiere hacerse constar que este día me sentí desconcertado, como puede apreciarse en el mismo vídeo, por el tipo de respuestas que daban los niños a nivel de comprensión de la historia.

Todo hacía pensar que la historia les había resultado demasiado complicada. Esto nos llevó a plantearnos la conveniencia de utilizar la versión corta de la historia, que incluye toda la primera parte completa hasta el lugar donde se divide la historia con una línea de puntos, añadiendo: ... "Cuando los pajaritos aprendieron a volar, Pedro y María los llevaron otra vez al campo, y los pajaritos se hicieron muy pronto muchos amigos".

La revisión del vídeo me dio a conocer que, al contarles el cuento, mezclo al final los nombres de los personajes, por lo que yo mismo les confundo, y les hago incomprensible la historia. Esto introduce una nueva duda: ¿Hubieran entendido bien los niños la historia de haberla contado yo adecuadamente?

- *Respuestas sobre valores sociales:*

Mientras se estaba realizando la intervención, al comprobar que su nivel comprensivo no era adecuado, de los objetivos trazados me centré exclusivamente en el primero: "Hacerles pensar sobre la convencionalidad de que a Pedro sí le dejan tener pajaritos, mientras que a María no le dejan".

¿Les parece bien o les parece mal que María se lleve el pájaro a casa?

En un principio se oyen respuestas tanto afirmativas como negativas. Perecen dudar entre que no le dejan, y hacer algo que está bien. Al final, la ten-

dencia mayoritaria es de que no está bien, y se razona que está mal porque no le dejan.

¿Está bien que Pedro se lleve el pájaro a casa?

Aunque un niño dice que no, porque a María no le dejan, la mayoría no tiene ninguna dificultad en afirmar que está bien. La razón que aportan es "porque le dejan hacerlo".

7º DÍA DE INTERVENCIÓN: 6ª HISTORIA.

Fecha: 31-3-1993.

Vídeo: Cuento: 53,20 – 57,45.

Refuerzo de la comprensión: 57,45 – 1,00,10.

Preguntas sobre valores: 1,00,10 – 1,03,30.

JORGE AVISA A SUSANA PARA QUE SUS AMIGOS NO LA TIREN AL AGUA.

Era domingo, y, como los domingos no hay colegio, un grupo de niños iban siempre con sus papás a comer al campo. Les gustaba mucho pasar el día en el campo, porque les gustaba ver cómo hacían sus papás el fuego de la chimenea, y cómo asaban luego en la lumbre la carne y el chorizo que tanto les gustaban.

Además, después de comer, y, mientras sus papás descansaban o jugaban una partidita a las cartas, les dejaban que se fueran a jugar por el campo. A ellos les gustaba muchísimo, sobre todo ir a unos árboles que había muy cerquita y jugar a esconderse.

Un día que estaban jugando entre los árboles, vieron a una niña, que se llamaba Susana, y que iba también con ellos al colegio. La niña estaba jugando cerca de un río muy pequeño con un barco de papel que le había hecho su mamá, viendo cómo corría por el agua.

Entonces, uno de los niños que estaba jugando a esconder dijo: "Mirad a Susana cerca del río. Vamos a hacerle una broma. Nos acercamos sin que nos vea, la empujamos y la tiramos al río, y veréis como nos reímos, porque se va a enfadar mucho.

Entonces, uno de los niños, que se llamaba Jorge, les dijo: "No está bien lo que queréis hacer, porque me parece que es una broma muy pesada y a vosotros no os gustaría que os hicieran lo mismo". Pero los demás niños le dijeron: "Si no quieres, no vengas, pero nosotros lo vamos a hacer, porque nos vamos a reír mucho".

Como a Jorge no le gustaba lo que iban a hacer sus amigos, corrió y avisó a Susana para que cogiera su barquito y se alejara del río. Susana le dio las gracias y se marchó.

Sin embargo, los amigos de Jorge se enfadaron mucho con él, y le dijeron que no querían jugar con él, que se fuera, porque los amigos tenían que hacer siempre todo de acuerdo. El que no quería hacer lo que hacían todos no podía ser su amigo.

> La verdad es que se les pasó muy pronto el enfado y siguieron jugando todos juntos, pero le dijeron a Jorge muchas veces que no tenía que volver a hacer nada en contra de lo que quisieran hacer los amigos. Jorge, sin embargo, seguía pensando, que si volvía a pasar algo parecido, y le parecía mal lo que querían hacer sus amigos, volvería a hacer lo mismo.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

El nivel de comprensión de la historia que se constata a través de las preguntas que se realizan es adecuado, por lo que se puede pasar sin problemas a los planteamientos de tipo moral.

Los elementos claves que se refuerzan son los siguientes: los niños se van a jugar al campo. Mientras están jugando, ven a Susana cerca de un riachuelo. Los niños deciden hacerle una broma a Susana, la van a empujar y tirar al agua. A Jorge no le gusta lo que van a hacer sus amigos, por eso decide ir a avisarla. Los amigos se enfadan con Jorge por avisar a Susana.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

¿Qué os parece lo que quiere hacer el grupo de niños con Susana?

En general, puede afirmarse que a la generalidad de los niños les parece mal lo que quieren hacerle a Susana; el razonamiento generalizado que aparece es: "porque la quieren tirar al agua", aunque se oye a algún niño decir: "porque sí".

Se oye a un niño que le parece bien, lo razona diciendo "que es una chapuza", lo que lleva a pensar que, en el fondo lo considera mal, y que lo ha dicho como haciendo una gracia, sobre todo por el tipo de niño que lo hace (D. Arenzana).

¿Qué os parece lo que hace Jorge?

Hay un reconocimiento general de que lo que hace Jorge está bien, porque avisa a Susana para que no la tiren al agua. Afirman que ellos hubieran avisado a Susana, y piensan que los niños iban a ser malos tirándola.

¿Hacen los niños algo más que sea malo?

Hay algún niño que considera que el hecho de que se enfaden con Jorge, por avisar a Susana, está mal (Jorge).

(Diversos cortes de profesores y madres provocan que la atención de los niños se disperse demasiado. Es casi la hora de marchar, y decido cortar la intervención en ese momento, dado que, aunque no se habían cumplido totalmente los objetivos, sí se habían trabajado la mayoría de los que considerábamos básicos).

8º DÍA DE INTERVENCIÓN: 7ª HISTORIA

Fecha: 2-4-1993.

Vídeo: Cuento: 1,03,30 – 1,06,45.
Refuerzo de la comprensión: 1,06,45 – 1,10.00.
Preguntas sobre valores: 1,10,00 – 1,13,20.

PAPÁ SE HA HECHO DAÑO EN UN PIE

A un niño le gustaba mucho jugar con su papá, porque se lo pasaban muy bien juntos. Jugaban al balón, y el niño se lo pasaba muy bien, porque, además, su papá siempre perdía, y el niño se ponía muy contento porque se sentía muy importante, aunque me parece que su papá le dejaba ganar.

Además jugaban a muchas cosas, como al parchís, y le contaba cuentos que le gustaban muchísimo.

Un día el niño se marchó con su papá a dar un paseo por el campo. El niño, a veces, se cansaba un poco, pero no le importaba. Además, cuando estaba muy cansado, su papá lo cogía y lo ponía encima de sus hombros. A él le encantaba que su papá lo pusiera en sus hombros, porque así le parecía que era el niño más alto del mundo.

Cuando llegaban ya del campo a casa, el niño le dijo a su papá: "A ver quién llega el primero a casa". Y resulta que el papá se tropezó en una piedra y se hizo mucho daño en el pie, y para curarse tenía que estar sentado en un sillón sin levantarse.

El niño pensó: "Pobre papá, ahora le tengo que ayudar yo a él". Entonces, como sabía que a su papá le gustaba mucho la leche, fue a la cocina, y le dijo a su mamá que preparara un vaso de leche con un poquito de café, como le gustaba a su papá, que se lo quería llevar para que se pusiera bueno.

Pero cuando estaba llegando al sillón en el que estaba sentado, el niño tropezó en la alfombra y se le cayó el vaso precisamente encima del pie que tenía el papá malo, y le hizo mucho daño.

• *Refuerzo del nivel de comprensión:*

La comprensión del cuento por parte de los niños es buena. Por las respuestas que ofrecen se considera que han quedado suficientemente reforzadas las ideas clave: el papá juega mucho con su hijo, por lo que éste está muy contento. Un día, mientras están jugando, el papá se tropieza y se hace daño en un pie y no puede andar. El niño quiere ayudar a su papá, y va a prepararle un café con leche porque le gusta mucho. Cuando se lo está llevando, se tropieza y tira el café en el pie del papá, y le hace daño.

• *Respuestas sobre valores sociales:*

El planteamiento en esta ocasión es simple, pero se considera necesario para que los niños tengan de nuevo la oportunidad de plantearse algo que, en una ocasión anterior, les ha resultado difícil: cómo valorar el hecho de tener una buena intención pero causar un daño.

¿Ha sido bueno el niño o ha hecho algo malo?

Ante este planteamiento existen diferentes opiniones que van desde que ha sido malo (se oyen algunas voces de niños que así lo afirman), hasta que ha sido bueno porque quería llevarle un café a su papá (Beatriz y otros niños, entre ellos, D. Arenzana).

¿Si fuerais el papá, qué le diríais?

Se oye la voz de D. Arenzana diciendo que hay que castigarle.

En conjunto, hay varios niños que dicen que hay que castigarle porque ha sido malo, mientras otros dicen que ha sido bueno y no hay que hacerlo.

Se les dice que levanten la mano los que piensen que hay que castigarlo, y lo hacen aproximadamente la mitad de los niños. La otra mitad la levanta al decirles que lo hagan los que piensen que no hay que castigarlo. Comparando este día con el anterior, en el que el objetivo era el mismo, hay más niños que han evolucionado hacia la idea de que el niño es bueno y no hay que castigarle.

Sin embargo, por algún detalle que está apareciendo, y dado que un niño (D. Arenzana), que ya anteriormente (historia de la fiesta de cumpleaños) ha introducido una idea al respecto, más el hecho de que ahora defienda, a la vez, que es bueno, pero que hay que castigarlo, me lleva, de nuevo, a plantearme la siguiente reflexión.

No es improbable que los niños estén realizando una distinción entre ser bueno, y castigar por hacer algo malo sin querer, siendo para ellos perfecta-

mente compatible. Hacer algo malo sin querer, no evita que se haya hecho algo malo, aunque sea menos malo que si se hace queriendo.

Debido a que la historia del día era breve, se plantea a los niños un juego.

JUEGO 1

Vídeo: 1,13,20 – 1,15,40.

SÍ SE PUEDE, NO SE PUEDE.

Breve juego con elementos convencionales, en el que se incluye un elemento de tipo moral.

Se proponen diversas situaciones convencionales, tales como: "A un niño le dicen sus papás que, si merienda bien, puede ir a jugar con sus amigos. El niño merienda bien. ¿Puede ir a jugar con sus amigos?"

Con estas situaciones convencionales se mezcla, en plan sorpresa, una situación de carácter moral: "A un niño le dicen que si estudia primero, luego podrá quitarle el helado a su hermano. El niño estudia mucho. ¿Puede ir después a quitarle el helado a su hermano?"

- *Resultado del juego:*

Los niños aciertan todos los elementos planteados, de manera que ante las situaciones de carácter convencional razonan que pueden o no realizarlas dependiendo de si les dejan o no les dejan y en función de si han cumplido los requisitos que se les habían pedido previamente.

Ante el hecho de poder hacer algo éticamente malo, aunque que les dejen, por haber cumplido el requisito previo (haber estudiado), el niño preguntado (Jorge) contesta que no se puede hacer, y lo razona adecuadamente diciendo que eso estaría muy mal y que lloraría.

9º DÍA DE INTERVENCIÓN: 8ª HISTORIA

Fecha: 5-4-1993.

Vídeo: Cuento: 1,15,40 – 1,20,00.
Refuerzo de la comprensión: 1,20,00 – 1,23,00.
Preguntas sobre valores: 1,23,00 – 1,28,30.

A RAÚL LE GUSTA DEMASIADO JUGAR CON SUS COCHES

Había un niño que se llamaba Raúl. A este niño le gustaba mucho jugar con unos coches de carrera que le había regalado su abuela. Eran unos coches pequeñitos, pero que podían correr a gran velocidad. Cuando jugaba con ellos, Raúl se olvidaba de todo, y no se daba cuenta ni siquiera cuando lo llamaban.

Así, todos los días, cuando terminaba el colegio, se iba corriendo a su casa a jugar con los coches, y se olvidaba de todo lo demás.

Dejó de salir con sus amigos y de ir a jugar con ellos, porque quería estar solo en casa jugando con sus coches. Tampoco hacía bien el trabajo que le mandaba la señorita en clase, porque no hacía más que pensar en lo que iba a hacer con sus coches, y no escuchaba las cosas que le decía su señorita.

Junto con sus amigos, pertenecía a un equipo de tirar de la cuerda, en el que cada equipo tira de un lado de la cuerda para ver qué equipo tiene más fuerza. Pero, desde que tenía los coches, cuando iban a decirle sus amigos que tenían que ir todos a tirar de la cuerda, que si él se quedaba en casa iban a estar uno menos, e iban a perder, Raúl no quería ir. Dejaba a sus amigos que fueran solos, y se quedaba en casa con sus coches.

Al ver lo que estaba pasando, sus padres se enfadaron mucho, y le dijeron que podía seguir jugando con sus coches, pero si hacía las demás cosas bien. Tenía que hacer bien las cosas que le mandaba la señorita en la clase, y tenía que salir con sus amigos y jugar con ellos. Pero como Raúl no les hizo caso, sus papás le quitaron los coches y los escondieron.

Pero Raúl vio dónde escondían sus papás los coches, y un día que estaba solo en casa, aunque los coches estaban en un sitio un poco alto, al lado de un jarrón, cogió una silla y se puso a coger los coches que tanto le gustaban. Sin embargo, al ir a cogerlos, le dio un golpe al jarrón, que se cayó y se rompió. Raúl se asustó, y dejó los coches donde estaban, para que sus papás no pensaran que había sido él al querer coger los coches.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

Las respuestas a las preguntas generales son aceptablemente buenas, y, aunque hay que reforzar alguna de las ideas de la historia, los niños terminan entendiendo bastante bien los elementos más importantes: a Raúl le gusta mucho jugar con sus coches. Por jugar con sus coches, no sale a jugar con sus amigos, ni hace bien el trabajo del colegio. Sus papás se enfadan, pero le dicen que si juega con sus amigos y trabaja los deberes del colegio le dejan jugar con los coches. Como Raúl no lo hace, los papás le quitan los coches y se los esconden. Raúl sabe dónde están, y al intentar cogerlos rompe el jarrón.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

¿Cómo se sentirán los amigos, padres y maestra por lo que hace Raúl?

A pesar de que se oye la voz de algún niño en contra de esta idea, más propia de despiste que de otra cosa, se puede decir que prácticamente todos los niños dan la idea de que ninguno de ellos está contento con Raúl.

Los amigos, porque no juega con ellos.

La maestra, porque no trabaja, aunque les cuesta razonarlo.

Los papás, por la suma de las dos cosas anteriores.

¿Estarán los papás descontentos por algo más? ¿Hace Raúl algo más que esté mal?

Al principio insisten en las dos ideas anteriormente mencionadas: no trabaja en el colegio ni sale con sus amigos, y les cuesta llegar al hecho de que rompe el jarrón, como si ya lo tuvieran olvidado. Pero, una vez que recuperan la idea, romper el jarrón se convierte en lo peor de todo que hace el niño. Así lo afirman explícitamente (Jorge y otros niños) cuando se les plantea cuál de las tres cosas es peor.

Se les insiste en que piensen si hay algo más que Raúl haga mal, o en que añadan algo más si se les ocurre. Aparece, entonces, la aportación de una niña (Beatriz), que consideramos relevante, sobre todo por ser una idea que no ha sido bien reforzada en el apartado de comprensión: "deja los coches donde estaban, para que no se enteren sus papás de que ha roto el jarrón".

10º DÍA DE INTERVENCIÓN: ***JUEGO 2***

Fecha: 6-4-1993.

Vídeo: 1,28,30 – 1,38,24.

Se trata de una de las actividades que se tienen previstas para poder utilizar en situaciones específicas. Se recuerda que, al ser ésta la última tarde antes de iniciar las vacaciones de Semana Santa, se decide variar el ritmo para dar un ambiente de juego.

¿CUÁNDO SE PUEDE HACER?

Se pone a los niños en tres situaciones sobre las que pueden tener tanto experiencia como influjos educativos previos. Son situaciones convencionales, y ante ellas se trata de que decidan cuándo les parece que sí o que no se pueden hacer. Las situaciones son:

- ¿Hay que comer siempre con la cuchara y el tenedor, o se puede comer alguna vez con las manos?
- ¿Hay que ir siempre con zapatos, o hay algún sitio en el que no?
- ¿No se puede gritar nunca, o hay alguna vez en la que sí se puede gritar?

Situación comida.

Su primera decisión, y generalizada, es que hay que comer siempre con cuchara y tenedor.

Se les lleva entonces a pensar si se les ocurre algo que se coma con los dedos, preguntándoles con qué se comen las bolsas de patatas o los gusanitos. Como respuesta a esta pregunta, terminan apareciendo gran cantidad de cosas, entre las que aparecen prácticamente todas las frutas.

Se les hace, entonces, de nuevo, el planteamiento directo de si hay que comer siempre con cuchara y tenedor o depende de qué comamos, un niño (Jesús), al que se le pregunta, dice que depende.

A pesar de esto, y al plantearles otra vez: ¿Qué os parece entonces que un niño coma con los dedos? Las respuestas vuelven a generalizarse otra vez en la idea de que está mal, con diversidad de respuestas.

(Todo hace pensar que pueden existir unas normas educativas de ciertos elementos convencionales que se recalcan tanto a los niños, y más en esta edad, que siendo capaces de razonar que hay cosas que se comen con las manos, les cuesta racionalizarlas de forma adecuada).

Situación zapatos:

Aparecen ideas de niños que dicen que uno se va sin zapatos a la cama (Sara).

Como no parecen salir de esta idea les pregunto sobre la piscina y cuando se bañan. Si bien hay niños que dicen que sin zapatos, hay otros que dicen que van con sandalias de goma. La situación termina dándoles risa y dado el giro que toma la situación no se insiste sobre este tema.

Situación gritar:

(no queda grabada en el vídeo)

Les resulta más fácil especificar que hay sitios donde no les dejan gritar, en general cuando se les nombra sitios en los que entienden que pueden molestar (D. Alvarez, Raquel, Rebeca). Hay que hacerles preguntas directas para que se les ocurran sitios donde sí les dejan, haciendo referencia al campo o sitios abiertos (Jorge, Sara, I. Archilla).

Concluyen que está bien o mal dependiendo de la situación.

11º DÍA DE INTERVENCIÓN: 9ª HISTORIA

Fecha: 19-4-1993.

Vídeo: Cuento: 1,38,25 – 1,42,25.
Refuerzo de la comprensión: 1,42,25 – 1,46,25.
Preguntas sobre valores: 1,46,25 – 1,57,35.

NIÑO BROMISTA EN EL CAMPAMENTO

Ya estaban en el campamento. Iban a pasar unos días de excursión en el campo, y para todos los niños iba a ser la primera vez que pasaban una noche en el campo durmiendo en tiendas de campaña, por eso estaban tan emocionados.

Habían oído muchas veces contar a otros niños lo bien que se lo pasaban jugando en el agua, subiendo a la montaña, y, sobre todo, las hermosas noches en las que todos se sentaban alrededor del fuego y contaban las historias más entretenidas, y que, a veces, hasta daban un poco de miedo.

La verdad es que realmente todo estaba siendo fantástico. Ya habían pasado dos días, y se estaban divirtiendo mucho. Sólo había una cosa que no les gustaba, y es que había algún niño que estaba haciendo bromas a los demás niños.

Estaban pasando cosas como que aparecía la comida llena de hormigas, que desaparecía un saco de dormir, y una noche hasta apareció un ratón dentro de la tienda de unas niñas, que empezaron a gritar, porque se asustaron mucho.

Como se estaban cansando de que ocurrieran estas cosas, decidieron vigilar para descubrir al niño que estaba haciendo estas bromas. Se escondieron entre los árboles, y, por fin, descubrieron a Roberto, que estaba quitando las cucharas de todos los niños para que no pudieran comer. Roberto era el niño que estaba haciendo todas las cosas malas que pasaban en el campamento.

Después de cogerlo, metieron a Roberto en su tienda, y se reunieron todos los demás en asamblea para decidir qué debían hacer con Roberto.

Discutieron un rato, y resulta que había dos opiniones diferentes. El grupo de Pedro que pensaba que lo mejor era contar lo que había pasado al maestro que dirigía el campamento, para que éste castigara a Roberto. El grupo de Juan pensaba, sin embargo, que lo mejor era que los mismos niños tenían que ser los que se lo hicieran pasar muy mal a Roberto, haciéndole bromas todos los días y no dejándole jugar con ellos.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

La comprensión de la historia es buena. Los niños han entendido con facilidad las ideas claves: Están pasando unos días en un campamento, y están contentos, pero empiezan a ocurrirles algunas cosas, desaparece un saco de dormir, les quitan las cucharas y hasta aparece un ratón en una tienda. Descubren que es Roberto.

El refuerzo de las dos opciones que se les han ocurrido a los niños del campamento se realiza al iniciar el ejercicio del jurado.

- *Preguntas sobre valores sociales:*

No tienen ninguna dificultad en definir que Roberto actúa mal, porque quita cosas y no se porta bien con los otros niños.

Ejercicio del jurado.

Es la base fundamental de la intervención, y aunque es el primer día que se hace, en un intento de que todos los niños tengan que definir su postura, se adaptan bastante bien.

Se les pone a todos ante la disyuntiva de tener que opinar si les parece mejor lo que propone Pedro, o lo que propone Juan, y se refuerza bien para que recuerden qué es lo que defiende uno y otro.

Se forma un jurado de 4 niños (Sara, Raquel, Jorge y Dani) que decidirán, al final, qué grupo de niños les parece que lo ha hecho mejor y por qué.

Al realizar la elección, hay una mayoría que opinan que, tal como dice Pedro, lo mejor es decírselo al maestro para que éste castigue a Roberto (D. Arenzana, Leire, Adrián, I. García, Jesús, I. Archilla, Roberto, Alberto, Mario, Rebeca, María, Beatriz y Alba).

Son una minoría los que dicen que lo que tienen que hacer es castigarle ellos (Alejandro, D. Bujedo, D. Alvarez, Rocío, Marta, Samuel).

Si bien es cierto, tal como era de esperar, que las razones de su elección son repetitivas, también se considera positivo que aparezcan pocos "porque sí", sobre todo por los niños que eligen ese razonamiento. Igualmente parece significativo que amigos, aparentemente inseparables, se sitúen en opciones diferentes (Alejandro - D. Arenzana, María - Beatriz).

De los niños del jurado, tres deciden que lo ha hecho mejor el grupo de niños que dicen que hay que decírselo al maestro (Raquel, Jorge y Dani), y una (Sara) el otro grupo.

Se observa que el jurado es bien aceptado por los niños como el que decide sobre lo correcto o incorrecto de la elección que ellos han realizado. Incluso Sara (uno de los miembros del jurado) escenifica gráficamente con un gesto (señalando al grupo de Pedro), que ha ganado el grupo que ella no consideraba que había sido el mejor.

Cabría destacar la razón de la elección del último jurado (Dani), que elige, como mejor, el grupo que piensa en decírselo a la señorita, "porque allí hay más niños".

12º DÍA DE INTERVENCIÓN: 10ª HISTORIA

Fecha: 23-4-1993.

Vídeo: Cuento: 1,57,35 – 2,01,00.
Refuerzo de la comprensión: 2,01,00 – 2,03,10.
Preguntas sobre valores: 2,03,10 – 2,08,40.

EL HUEVO DE CHOCOLATE DE SUSANA HA DESAPARECIDO

En una casa vive una niña con sus papás. La niña se llama María. Esta niña tiene una hermanita más pequeña que se llama Susana.

María va al colegio todos los días, pero Susana es más pequeñita, y todavía le falta un año para ir al colegio. Susana ve lo contenta que va María todos los días al colegio, y ella también tiene muchas ganas de ir.

Cuando vuelve María del colegio, Susana siempre le pregunta qué ha hecho, a qué ha jugado, si sabe alguna canción y algún cuento nuevo, cuántas letras ha aprendido. También le dice que aprenda muy pronto todas las letras, para que le pueda leer todos los cuentos que les compran sus papás y que tanto le gustan.

A María le gustaba mucho que su hermana estuviera tan contenta y que le preguntara tantas cosas del colegio, por eso, le pedía a su mamá muchos días dinero para poder traerle un huevo de chocolate a Susana. No sabéis cuánto le gustaban a Susana los huevos de chocolate, y lo contenta que se ponía cuando se los daba su hermana.

Un día María compró el huevo de chocolate antes de ir al colegio, y resulta que, cuando llegó la hora de ir a casa, se dio cuenta de que no estaba el huevo en el bolsillo donde ella lo había guardado. Pensó que a lo mejor se le había perdido y fue a decírselo a la señorita para que preguntara a los otros niños si se habían encontrado el huevo.

La señorita lo preguntó, pero los niños dijeron que no habían visto ningún huevo.

Lo que había pasado es que un niño había visto el huevo que tenía María, y, como también le gustaban mucho, lo había cogido y se lo había comido, pero nadie sabía que había sido él.

María volvió muy triste a su casa, y, cuando se lo dijo a su mamá, su mamá le dijo que había que tener más cuidado para no perder las cosas. El niño que se había comido el huevo estaba muy contento, porque nadie se había enterado.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

La comprensión de la historia es adecuada, por lo que se pueden afrontar con garantías las preguntas de carácter social. A pesar de que al preguntar se oye la voz de algún niño que desvirtúa la historia, al preguntarles directamente se refuerza suficientemente que María va al colegio mientras Susana se queda en casa. María compra muchos días para Susana un huevo de chocolate. Ese día, ha comprado uno, y lo ha guardado en el bolsillo hasta que salga del colegio. Al mirar, se da cuenta de que no lo tiene en el bolsillo. Piensa que lo ha perdido, pero lo que ha ocurrido de verdad es que se lo ha comido otro niño.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

¿Ha hecho María algo malo?

Los niños ofrecen con claridad la idea de que María no ha hecho nada que sea malo.

¿Ha hecho Roberto algo malo?

La mayoría de los niños piensan que ha sido malo, pero, en un principio, tienden a pensar que ha hecho algo malo porque se come el huevo de chocolate. Cuesta más llegar a la idea de que, además, "lo ha quitado del bolsillo de María" (Marta, Beatriz, Dani).

Se les pregunta por qué es malo que quite el huevo. Los niños se desconciertan un poco, y aparecen razonamientos que no podrían considerarse como tales ("porque le gusta" o "porque sí"). Sin embargo, también aparecen afirmaciones como "porque es malo quitar el huevo de chocolate" o "por quitárselo a la niña" (Beatriz, Alberto).

Como conclusión, confirman la idea de que, de los dos niños, el que ha hecho algo malo ha sido Roberto.

¿Se tiene que enfadar la mamá de María con ella?

Aunque en un principio se escuchan gritos de sí y de no, destaca el no, y se oye el razonamiento de un niño que afirma "porque María no ha hecho nada malo, ha sido Roberto el que ha hecho algo malo" (Dani).

¿Por qué estará raro Roberto al final de la historia?

Si bien hay varios niños que afirman que el huevo puede estar derretido, o un poco blando (Adrián, Roberto, Isabel, y otros niños), hay un niño que afirma "porque el huevo era para Susana" (D. Alvarez).

JUEGO 3

El ejercicio anterior se ha hecho de forma muy rápida, y, como quedan unos minutos, se decide hacer este juego.

Vídeo: 2,11,40 – 2,14,20.

¿QUÉ ME DEJAN HACER EN MI CASA?

Se pide a los niños que digan con libertad algunas cosas que no les dejan hacer en sus casas. A partir del primero, se va preguntando a los demás cuáles de esas cosas le dejan hacer a él y cuáles no.

Aunque el ejercicio resulta algo anárquico, llegan a darse cuenta de que hay cosas que a unos niños se las dejan hacer y a otros no. Dentro del ejercicio sobresale el hecho de que mientras a unos niños no les dejan meterse en la cama de los papás, a otros sí.

La niña que dice primero que no le dejan nunca meterse en la habitación de los papás (Marta), se niega a admitir que a otros niños les dejen, pero insistiendo por segunda vez si hay niños a los que sí les dejan, aunque a ella no, lo termina reconociendo.

Se hace una pregunta a todos los niños: ¿Por qué dejan unos papás hacer cosas a sus hijos y otros no?

Hay algo de desconcierto, pero un niño contesta: "Porque unos niños son obedientes y los papás les dejan" (Jorge). Dentro del contexto de los ejemplos que aparecieron, que eran todos del ámbito convencional, la respuesta se considera muy adecuada.

13º DÍA DE INTERVENCIÓN: 11ª HISTORIA

Fecha: 26-4-1993.

Vídeo: Cuento: 2,14,20 – 2,18,30.
Refuerzo de la comprensión: 2,18,30 – 2,20,50.
Preguntas sobre valores: 2,20,50 – 2,33,15.

EL DÍA DE LA FIESTA DEL CUENTO

Había una niña en un colegio, que nadie sabía por qué, pero que casi siempre estaba sola; se llamaba Ester. Y no era porque los demás niños no quisieran jugar con ella, porque le decían muchas veces: "Ven a jugar con nosotros, verás cómo nos divertimos", pero ella nunca quería, y casi siempre estaba triste o enfadada. No sólo eso, sino que, a veces, si alguien se acercaba al rincón al que ella se iba en el patio, los despachaba.

Como no quería estar con ningún niño, cada vez estaba más sola, y ya nadie le hacía caso ni le decía que fuera con ellos.

Así, fueron pasando los días y se acercaba ya uno en el que siempre se celebraba en el colegio la fiesta del cuento. Cuando llegaba ese día, los niños tenían que llevar al colegio un cuento, y lo dejaban en el colegio para que todos los niños pudieran verlo y divertirse con él. Cada día podían llevarse a casa un cuento de los demás niños para que se lo leyeran sus papás.

Así, aunque cada niño sólo había llevado un cuento, se los iban cambiando, y todos los niños tenían muchos para poder divertirse.

Cuando llegó ese año la Fiesta del Cuento, los profesores dijeron a los niños que eligieran un cuento de su casa y lo llevaran al colegio. Un niño que se llamaba Juan se acordó de Ester, y pensó: "Si Ester no trae un cuento, los demás niños se enfadarán más todavía con ella, y así nunca tendrá amiguitos. Por si acaso, yo voy a llevar dos cuentos".

Por eso, Juan engañó a su mamá y le dijo que la señorita le había dicho que tenía que llevar dos cuantos, aunque era mentira, pues sólo tenía que llevar uno. Eligió dos cuentos, pero sobre todo uno de ellos era muy muy bonito.

Cuando la señorita dijo a los niños que dejaran sus cuentos encima de la mesa, al ver Juan que Ester no tenía, dejó él los dos. Aunque Ester decía que no había traído ningún cuento, Juan dijo que sí, y dijo que era de Ester el libro más bonito que él había llevado.

> Todos los niños decían que el cuento de Ester era el más bonito que habían leido, y comenzaron otra vez a decirle a Ester que jugara con ellos, y a invitarla a ir a sus casas, y así hasta que Ester fue haciendo amigos poco a poco, al ver que todos la querían.

- *Refuerzo del nivel de comprensión.*

El entendimiento de la historia es adecuado. Quedan bastante bien reforzadas las ideas básicas. Ester está siempre sola, aunque los niños le dicen que juegue con ellos. El día de la Fiesta del Cuento, todos los niños tienen que llevar un cuento al colegio. Por si Ester no lo lleva, Juan lleva dos cuentos y hace ver que el más bonito de los dos es de Ester. Para poder llevar dos cuentos Juan engaña a su madre. Al final, Ester se hace amiga de todos los niños.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

¿Lo que ha hecho Juan está bien o está mal?

Ante esta pregunta general, hay algún niño que dice que está mal, pero la mayoría de los niños dicen que está bien, utilizando el todos el mismo razonamiento: "Porque lleva el libro a Ester".

Respuestas posteriores nos lleva a confirmar que los que defienden que Juan hace algo malo, interpretan que ha existido una norma incumplida (sólo había que llevar un libro). La mayoría, que afirma que ha hecho algo bueno, lo razonan diciendo que ha ayudado a la niña, a pesar de que existe una norma incumplida.

Se pregunta, de nuevo, si alguien piensa que Juan ha hecho algo malo, y un niño responde: "Mentir a la mamá, porque tenía que llevar sólo un libro".

¿Tiene algo de bueno esta mentira?

Una niña (Raquel) responde: "Lleva el libro para que no castiguen a Ester".

A partir de este momento se plantea a los niños la siguiente situación:

Vosotros vais a ser ahora la mamá de Juan. Fijaos que Juan ha dicho a la mamá una mentira, pero lo que quería era ayudar a Ester. Lo que tenéis que pensar es: ¿Lo que ha hecho vuestro hijo Juan os parece que está bien o que está mal? ¿Lo castigaríais? ¿por qué?

La pregunta la deben responder todos los niños, y se hace un jurado que decidirá quien les parece que ha respondido mejor.

Las respuestas de los niños terminan formando dos grupos similares, aunque algo mayor el de los que piensan que lo que ha hecho Juan está bien.

Las razones aducidas por los que piensan que ha sido bueno son fundamentalmente: "Porque ha ayudado". "Porque le lleva el libro a Ester".

Los niños que piensan que ha hecho algo malo razonan, en general, de forma más difusa, aunque cabe resaltar la respuesta de dos niños:

"Ha llevado dos libros y tenía que haber llevado sólo uno" (D. Alvarez).

"Ha mentido" (D. Arenzana).

Se va constatando, en ejercicios como éste en el que tienen que responder todos los niños que existen diferencias evidentes entre ellos, pero que comienza a haber cada vez más niños que aportan ideas después de pensar, lo que enriquece a todo el grupo.

De nuevo se acepta sin problemas la decisión del jurado que decide qué grupo de niños piensan que lo ha hecho mejor.

14º DÍA DE INTERVENCIÓN: 12ª HISTORIA

Fecha: 28-4-1993.

Vídeo 2: Cuento: 0 – 3,25.
Refuerzo de la comprensión: 3,25 – 6,20.
Preguntas sobre valores: 6,20 – 12,00.

TOÑO ES UN NIÑO MUY VALIENTE

Había una vez un niño pequeño que se llamaba Toño. Toño era un niño muy travieso y muy juguetón, y le gustaba hacer las cosas más difíciles, y, a veces, hasta peligrosas. Le gustaba subirse a los árboles, entrar a casa por la ventana y otras muchas cosas peligrosas.

Como le gustaban hacer todas estas cosas, no le gustaba jugar con niños pequeños de su edad, y siempre quería jugar con los muchachos mayores.

Un día, Toño vio que sus hermanos, que eran mayores que él, se iban con sus amigos a jugar al fútbol, y Toño se fue corriendo detrás de ellos diciéndoles que él también quería jugar. Sus hermanos le dijeron: "No puedes jugar con nosotros, porque ya sabes que te puedes hacer daño, y si te haces daño, luego la mamá nos riñe a nosotros por haberte dejado jugar."

Pero Toño decía: "Ya sabéis que yo soy muy valiente y nunca lloro aunque me haga daño. Además, aunque no me dejéis jugar con vosotros en un equipo, me meteré en el campo y le daré al balón siempre que quiera".

"Bueno, le dijeron sus hermanos, pero luego no te quejes ni llores si te hacemos daño".

Empezaron a jugar, y como era de esperar, ¿sabéis que pasó?, que como los otros niños eran mayores le daban muy fuerte al balón, y una de las veces que chutaron, el balón le dio en la cara a Toño, y empezó a sangrar por la nariz.

Entonces Toño se enfadó mucho, se fue corriendo a casa, y cuando su mamá le vio sangrando por la nariz le preguntó: "¿Qué te ha pasado?", y Toño en lugar de decirle lo que había pasado de verdad, le dijo que quería ir a dar un paseo por el campo con sus hermanos, y que ellos no habían querido, y para que no fuera, le habían pegado y le habían hecho mucho daño.

> Cuando volvieron a casa los hermanos de Toño, la mamá se enfadó mucho con ellos, y les castigó. Los hermanos de Toño quisieron contarle a su mamá lo que había pasado de verdad, pero la mamá estaba tan enfadada que no quiso escucharles, y tuvieron que sufrir el castigo que su mamá les había puesto.

Circunstancias: Este día era el cumpleaños de un niño y hubo varias interrupciones, por lo que costó algo centrar a los niños y se producen varios cortes en el vídeo.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

La mayoría de los niños ofrece un adecuado nivel de comprensión de la historia, pero algunos dan impresión de alguna dificultad, por lo que se hace necesario volver a reforzar la comprensión cuando se realizan algunas preguntas sobre valores sociales. Encuentran dificultad en identificar a los hermanos de Toño como parte de los chicos mayores, dando la impresión de que existen tres grupos: Toño, sus hermanos, y el grupo de niños mayores, hecho que dificulta algunas de sus valoraciones.

El resto de las ideas básicas de la historia no ofrecen dificultades, y centran adecuadamente bien las acciones de Toño.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

¿Hacen bien o hace mal los hermanos de Toño cuando no le dejaban jugar al fútbol con ellos?

Los niños tienen muy claro que "hacen bien. Le dicen que le podían pegar (hacer daño con el balón), y le pegaron". Se puede decir que ven con claridad quién tiene la culpa de que el balón le diera a Toño en la cara. Tiene la culpa "Antonio, porque le dicen que no tenía que jugar y ha jugado".

¿Qué os parece lo que le cuenta Toño a su mamá?

Aunque la respuesta general es adecuada, ya que consideran que hace mal, existen contradicciones en los razonamientos, que van desde el razonamiento adecuado que dan algunos niños: "Porque dice que le han dado un puñetazo"; hasta razonamientos erróneos de otros: "Porque dice que le dan con el balón".

Insistiendo sobre el mismo planteamiento, hay un niño que dice: "Mal, porque le dice una mentira" (Jorge), que puede considerarse una respuesta conceptualmente elaborada.

¿Qué os parece que la mamá castigue a los hermanos de Toño? ¿Tenía que haberles escuchado la mamá antes de castigarlos?

Si bien, en general, tienden a pensar que les parece mal que la mamá castigue a los hermanos de Toño, las razones que aparecen a partir de este momento parecen poco claras, ya que es el momento en el que se produce la aparente separación entre los hermanos de Toño y los otros niños mayores.

La mayoría de las justificaciones apuntan en la dirección de que los hermanos de Toño no tiene culpa de nada, porque no habían sido ellos, sino que había sido un chico mayor. Lo mismo ocurre cuando se pregunta quién ha hecho algo malo, si Toño o sus hermanos. En toda esta última parte la idea generalizada que se produce es que los hermanos de Toño no hacen nada malo, que ha sido un chico mayor.

A pesar de que en la primera parte de las preguntas parecen tener muy clara la situación de que es Toño el que tiene la culpa de todo lo que ocurre, en esta parte final parece culpabilizarse a Toño, pero también a los autores del daño producido (niños mayores), aunque la mayoría desliga a los hermanos de Toño del grupo de niños mayores. Es posible que esto se produzca debido a que el golpe con el balón, según la historia contada, lo da un niño mayor, y no se nombra en ese momento a los hermanos de Toño.

15º DÍA DE INTERVENCIÓN: 13ª HISTORIA

Fecha: 30-4-1993.

Vídeo: Se desconoce la razón, pero, al ir a estudiar los resultados de la intervención, se constata que no se había filmado.

EL MEJOR CORREDOR DEL COLEGIO

Ya casi era verano, y por eso empezaba a hacer calor. Y como ocurría todos los años, los colegios elegían a los niños que más corrían, para hacer una carrera entre todos los colegios, para ver qué colegio tenía el niño más rápido.

Pedro, que era el niño que más corría de su colegio, iba a entrenarse todos los sábados para correr lo más que pudiera, y para que, si era posible, ganara su colegio. Pedro sabía que el colegio que ganara recibiría, como regalo, una excursión para todos los niños, por lo que todos los niños de los colegios querían tener el niño más rápido.

En el colegio de Pedro había también otro niño que también corría mucho, se llamaba Daniel. Daniel, aunque corría mucho, no era tan bueno como Pedro, pero no quería admitirlo. Daniel quería ser el mejor corredor de su colegio, y estaba todo el día pensando que si le ocurriera algo a Pedro, él sería el mejor corredor del colegio, y pensaba, a veces, en las cosas que podría hacerle a Pedro para que no pudiera correr.

Un día Daniel, vio a Pedro por el campo, se escondió detrás de un árbol, cogió una piedra y se la tiró a la cabeza, pero no le dio.

Así, pasaron los días, y llegó el día de la carrera. Pedro corrió muy bien, y aunque muy justito, ganó la carrera, por lo que todos los niños de su colegio se pusieron muy contentos. Todos se pusieron contentos, menos Daniel, que decía que Pedro había ganado porque había hecho trampa y había salido antes que los demás niños, y que él corría mucho más que Pedro.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

Las respuestas de los niños a las preguntas generales de comprensión de la historia son buenas. No tienen dificultad en entender que Pedro es mejor corredor que Daniel, pero Daniel quiere representar a su colegio en la carrera. Para hacerlo, intenta incluso dar una pedrada a Pedro para que no pueda correr. Pedro corre y gana el premio para el colegio. Todos los niños están contentos, menos Daniel, que dice que Pedro ha ganado porque hace trampas.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

Los niños no tienen ningún problema en identificar como inadecuadas las acciones fundamentales de Daniel. Sin embargo, en los razonamientos que ofrecen, sólo aparecen ideas instrumentales enlazadas con el daño físico ("le tira una piedra", "le quiere hacer daño"), y en el mejor de los casos unidos a conceptos como mentir o engañar, pero no aparece el concepto "envidia".

Se piensa que, a pesar de que es un concepto con el que conviven, lo consideran natural. Debido a ello se les sugiere el hecho de que lo que hace Daniel es porque tiene envidia, y que es la envidia lo que le hace actuar mal.

Se intenta, a continuación, a través de acciones que se les proponen, de las que unas tienen relación con la envidia y otras no, que definan si existe o no envidia en ellas. Sus respuestas dan a conocer que no parecen haber entendido el concepto.

Se desconoce si el trabajo realizado surtirá fruto en futuros planteamientos, pero, de momento, sólo se puede confirmar la dificultad en la comprensión del concepto "envidia", por lo que no se ha conseguido unos de los objetivos principales de la historia.

16º DÍA DE INTERVENCIÓN: 14ª HISTORIA

FECHA: 3-5-1993.

VIDEO 2: Cuento: 12,00 - 15,50.
Refuerzo de la comprensión: 15,50 - 17,30.
Preguntas sobre valores: 17,30 - 23,26.

HAY UNA CASA AL LADO DEL CAMPO DE FÚTBOL

Los niños jugaban todas las tardes al fútbol en un campo que había cerca del colegio. Al lado del campo de fútbol, realmente muy cerquita, había una casa en la que vivía una señora. La casa era muy bonita, y tenía un jardín con muchas flores. A la señora le encantaban las flores, y las cuidaba muchísimo.

Estando la casa tan cerca del campo de fútbol, ya os podéis imaginar lo que pasaba muchas veces, que, mientras los niños jugaban, el balón caía en el jardín de la señora.

Al principio, la señora no se enfadaba, e incluso les daba ella el balón cuando estaba trabajando por el jardín. Pero se dio cuenta de que muchas veces el balón caía entre sus flores y las rompía, y, además, algunos niños, al entrar a coger el balón, no tenían cuidado y también le pisaban las flores.

Por eso, terminó enfadándose mucho, e hizo un muro de piedra, que aunque no era muy alto, porque los niños podían saltarlo con facilidad, señalaba dónde empezaba su jardín, y prohibió a los niños entrar, de manera que si no tenían cuidado, y caía un balón en el jardín, se quedarían sin el balón.

De todas formas, siempre que los niños jugaban allí, seguían cayendo balones al jardín, y aunque los niños sabían que la señora les había prohibido entrar, saltaban el muro de piedra y cogían el balón, por lo que las flores de la señora se seguían estropeando.

La señora se enfadó más todavía, y entonces compró un perro y lo puso en el jardín, y avisó a los niños que era un perro que mordía mucho, que si se les caía algún balón y entraban a por él, el perro les mordería.

El primer día que estaban jugando, de nuevo se les cayó un balón, pero cuando fueron a saltar se acordaron del perro, les dio miedo, y no se atrevieron a coger el balón, que se quedó en el jardín de la señora.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

La historia es bien comprendida por los niños, por lo que se puede iniciar, sin ningún problema, el planteamiento de las situaciones sociales. Ha quedado bien asentada la idea del conflicto que existe y los distintos cambios que van surgiendo hasta la situación final.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

Puede afirmarse que las respuestas de los niños son, en general bastante elaboradas, tal como se puede ver en los planteamientos básicos que se resumen a continuación:

¿Hacen algo malo los niños?

Las ideas se centran en el siguiente tipo de respuestas (Jorge, Beatriz, Rebeca):

- Rompen las flores.
- No les dejan entrar al jardín y ellos entran.
- Saltan el muro para entrar.

Es de resaltar que ningún niño dice que tiran el balón al jardín, lo que nos hace pensar que es posible que hayan comprendido adecuadamente que la situación es inevitable, por lo que no encuentran en ello nada malo.

¿Hace algo malo la señora?

En general, afirman que no (Alejandro y otros). Lo único que encuentran de malo es que la señora pone un perro para que no le rompan las flores (María). Pero, incluso esta idea, es refutada por un niño que dice:

"Eso está bien, porque si no pone un perro se quedará sin flores" (Dani).

¿Cómo solucionamos este problema?

Las ideas que ofrecen los niños siguen las siguientes pautas:

- Procurar tirar menos alto el balón (Beatriz).
- Irse a jugar a la montaña (María).
- Ir a otro campo (D. Alvarez).
- Hacer un muro y un tejado más alto para que así no se caigan los balones (Marta).

Hay un niño que dice que puede poner las flores en macetas, pero otro le contesta que entonces le romperían las macetas.

17º DÍA DE INTERVENCIÓN: 15ª HISTORIA

FECHA: 5-5-1993.

VIDEO 2: Cuento: 23,30 - 26,15.
Refuerzo de la comprensión: 26,15 - 28,25.
Preguntas sobre valores: 28,25 - 38,45.

ESTA ES MI MESA

Iba a empezar un nuevo curso, y era el primer día que los niños iban a clase, por eso, los niños no sabían en qué sitio se tenían que sentar. Todos le preguntaron a la señorita que dónde podían sentarse, y la señorita les respondió que podían ponerse en el sitio que quisieran. También les dijo que podían hacer lo mismo todos los días, que al llegar podían ponerse donde quisieran, porque todos los sitios eran de todos los niños.

Cuando llegaron los niños el segundo día, se sentaron cada uno en el sitio que más les gustó. Pero entonces llegó un niño, que se llamaba Juan, y vio que el sitio donde se había sentado el primer día estaba ocupado, entonces fue y le dijo a ese niño: "Fuera de aquí, éste es mi sitio", y a los demás niños les dijo: "éste es mi sitio, y no quiero que ningún niño se siente aquí nunca".

Como era un niño que tenía muy mal genio, ningún niño se atrevió a sentarse nunca en el sitio de Juan.

Un día llegó un niño nuevo, se llamaba Pedro, y también le preguntó a la señorita donde se podía sentar, y la señorita le dijo que se podía sentar donde quisiera, y resulta que se sentó en el sitio de Juan.

Cuando llegó Juan, al ver que Pedro se había sentado en su sitio, fue y le dijo: "Fuera de aquí, que este sitio es mío". Entonces Pedro, que no sabía el mal genio que tenía Juan, y que además era muy valiente, le dijo a Juan: "La señorita me ha dicho que me siente donde quiera y me he sentado aquí. Tú tienes que buscarte otro sitio".

Juan, al ver que Pedro no le tenía miedo, se marchó de allí, y buscó otro sitio para sentarse.

• *Refuerzo del nivel de comprensión:*

La situación es bien entendida por los niños, por lo que el planteamiento social puede realizarse sin ningún problema. Se insiste en la idea de que todos

pueden sentarse donde quieran, y así lo comprenden. También tienen claro que Juan se sentaba siempre en el mismo sitio. Pedro, el chico nuevo, se sienta en el sitio de Juan, y no quiere quitarse porque se podía sentar donde quisiera, y no le daba miedo Pedro.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

La intervención se realiza de manera que todos los niños tengan que responder a un mismo planteamiento. Tal como están acostumbrados, cada vez que todos tienen que evaluar una misma situación, se compone un jurado que decidirá qué grupo de niños ha realizado mejor la elección y el razonamiento.

La situación que se plantea a los niños es la siguiente:

En la historia hay dos niños que han tenido un problema a la hora de elegir el sitio en el que se querían sentar, Juan y Pedro. Tienen que decir cuál de los dos les parece que ha actuado peor, y por qué.

Los niños terminan definiéndose en dos grupos de opinión casi iguales en número, aunque algo más numeroso los que creen que ha actuado peor Juan que Pedro. Las razones que aportan son las siguientes:

"Juan ha actuado peor".

La mayoría de los niños razonan que es peor haciendo referencia a la idea de que Juan despacha (pega) a Pedro para que se vaya de su sitio. Sin embargo hay tres de estos niños que se quiere resaltar, porque realizan un razonamiento más elaborado:

"porque lo despacha y todos los niños se pueden sentar donde quieran" (Raquel, Beatriz y Dani).

"Pedro ha actuado peor".

La practica totalidad de los niños que ofrecen esta elección la justifican con la idea de que "le quita el sitio a Juan". A pesar del planteamiento de la historia, parecen dejarse influenciar por la idea de que la propiedad debe ser respetada.

18º DÍA DE INTERVENCIÓN: 16ª HISTORIA

FECHA: 7-5-1993.

VIDEO 2: Cuento: 38,45 - 42,15.
Refuerzo de la comprensión: 42,15 - 44,45.
Preguntas sobre valores: 44,45 - 49,20.

EL NIÑO SORDO DEL COLEGIO

Os voy a contar una historia que pasó en un colegio de un pueblo que está muy cerquita de aquí.

A este colegio iba un niño que era sordo, y que no podía hablar. Este niño se llamaba Juan. Como cuando le hablaban los demás niños no podía oir lo que decían, y tampoco podía contestarles, los demás niños del colegio no querían jugar con él. No sólo eso, sino que todos decían que era un niño tonto. y que por eso no hablaba.

Juan, muchas veces, quería jugar con los demás niños, pero estos niños le empujaban y lo despachaban, porque decían que no querían jugar con un niño que ni siquiera sabía hablar.

Como ningún niño quería jugar con él, Juan estaba normalmente muy triste, y muchas veces pensaba en lo bonito que sería que los niños le quisieran, y poder jugar con ellos. Además, aunque no podía hablar, era un niño muy listo, y sabía hacer muy bien muchas cosas, y no sólo las cosas del colegio, sino que corría muy bien, sabía nadar muy bien, y otras muchas cosas.

Un día en el que todos los niños de la clase habían ido con la señorita a pasar el día al campo, en un sitio donde además había un lago en el que se podían bañar, de repente se oyó una voz que llamaba pidiendo socorro: "Socorro", "Ayudadme". Todos miraron para ver de dónde venía esa voz para ver qué pasaba. Entonces vieron que un niño estaba en el agua, y que se podía ahogar, porque no sabía nadar muy bien.

Al ver lo que pasaba, todos los niños se quedaron muy asustados, sin saber qué hacer. Pero Juan, que ya sabéis que sabía nadar, no se lo pensó. Se tiró al agua, y aunque le costó un gran esfuerzo, consiguió sacar al niño del agua.

Al ver lo que había hecho, los demás niños empezaron a pensar que Juan era un niño muy valiente, y que le iban a decir que querían ser sus amigos y que querían que jugara con ellos.

Pero había otro niño, que se llamaba Rubén, que a pesar de lo que había visto que era capaz de hacer Juan, les decía a los demás niños: "No sé por qué queréis jugar con él, decía Rubén, aunque haya salvado a ese niño, sigue siendo un niño tonto, y yo no quiero que juegue conmigo".

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

La comprensión de la historia es buena, dando, incluso, la impresión de que les ha resultado simple y evidente. Ha quedado claro que el niño era sordo y que no podía hablar, y que, por eso, nadie quería jugar con él. El día que están en el campo Juan salva a un niño que se está ahogando. Los demás niños ven que es muy valiente y empiezan a jugar con él, menos Rubén, que sigue pensando que es tonto.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

¿Os parece bien o mal que los niños no quieran jugar con Juan al principio de la historia?

Dentro de todos los planteamientos que se les realizan, éste es en el que más dificultades encuentran. La elección que realizan es correcta. Les parece mal que los niños no jueguen con Juan. Sin embargo, la justificación la buscan más en la repetición de la situación que en razonamientos más elaborados, ya que razonan diciendo: "Porque era sordo, o porque era mudo".

Por lo demás las respuestas de los niños se centran bien en los objetivos que se desean alcanzar:

Definen que si ellos fueran Juan "se sentirían tristes porque se sentía solo" (Marta, Jesús, Beatriz).

Les parece bien lo que hace Juan (salvar al niño) "porque se estaba ahogando y podía haber bebido agua" (Alejandro).

Si se estuviera ahogando un niño que no les quiere a ellos lo salvarían porque de lo contrario "la madre del niño se pondría muy triste si se ahogaba" (Jorge).

Todos coinciden en que les parece mal lo que dice Rubén al final de la historia, porque entonces otra vez estaría Juan solo. Hay una niña (Isabel, que tiende a tener una atención muy dispersa), que si bien dice que le parece bien lo que dice Rubén, cuando ya no se le está preguntando y otros niños dicen que les parece mal, se le oye decir: "porque entonces no jugarían con él".

19º DÍA DE INTERVENCIÓN: 17ª Historia

FECHA: 10-5-1993.

VIDEO: Cuento: 42,15 - 47,00.
Refuerzo de la intervención: 47,00 - 52,30.
Preguntas sobre valores: no se puede realizar.

ANTONIO TIENE ENVIDIA DE PEDRO

(Primera versión)

Hay muchos niños en una piscina, y se oyen gritos de todas las clases. Unos gritan de alegría, y otros gritan de miedo. ¿Sabéis por qué? Resulta que todos estos niños están aprendiendo a nadar, y los que aprenden están muy contentos, pero hay otros que tienen mucho miedo.

Entre estos niños están Pedro y Antonio, que son muy amigos, porque viven en dos casas que están muy cerquita, y además van juntos al colegio. Hace poco que han ido a aprender a nadar, y Pedro ya ha aprendido, pero Antonio, aunque lo intenta, todavía no sabe flotar.

Antonio está un poco enfadado porque Pedro ha aprendido antes que él. Además, está cansado de que Pedro siempre haga todo mejor. Antonio siempre hace todo lo que puede, pero cuando se ponen a correr, Pedro corre más que él. Cuando tienen que hacer los trabajos que les mandan en el colegio, Pedro siempre termina antes, y, además, siempre lo hace mejor. Si juegan al balón, todos admiran a Pedro, porque es el que mejor juega. Todo esto hace que, aunque sean buenos amigos, Antonio tenga envidia a Pedro, porque siempre es el mejor.

Una vez, Pedro y Antonio fueron a pasar el día a la casa de los abuelos de Antonio, que vivían en un pueblo pequeño. Era la primera vez que Pedro iba a ese pueblo, pero Antonio lo conocía muy bien. Junto con otros niños habían decidido subir una montaña con la bicicleta, pero como Pedro no tenía allí su bicicleta, tenía que encontrar una.

Pedro le preguntó a Antonio dónde podía encontrar una. Entonces Antonio le dijo que había un señor al que, si le dabas un poco de dinero tenía bicicletas para dejar a los niños. Pedro le dijo: "¿Dónde vive ese señor?".

Entonces Antonio pensó, seguro que, como siempre, Pedro va a ser el primero que llegue a la montaña. Le voy a engañar, para que no encuentre la bicicleta, y, así, no podrá venir con nosotros. Entonces le dijo: "Mira, el señor que vende las bicicletas vive por allí", y le mandó en dirección contraria a donde vivía el señor de las bicicletas.

Pero entonces Pedro se encontró a una niña que le preguntó: "¿Dónde vas? ¿No vienes con nosotros a andar en bicicleta?". Y Pedro le dijo: "Voy a buscar a un señor que si le doy dinero me dejará una". La niña le dijo: "No hace falta, yo tengo dos y te dejo una, y así no tienes que gastar tu dinero".

Así, aunque Antonio le había engañado, Pedro no sólo tenía una bicicleta, sino que se había ahorrado su dinero.

- *Resultado de la intervención:*

Esta historia, por razones que no es fácil de evaluar, desconcierta a los niños. Por algún otro intento que se ha realizado anteriormente se llega, incluso, a sospechar que el concepto "envidia" desconcierta a los niños.

Tal como se deduce de las respuestas que realizan, parecen estar bloqueados a la hora de contestar a las preguntas de comprensión de la historia. Incluso los niños que han ofrecido en otras historias razonamientos muy elaborados para su edad encuentran dificultad en ésta para responder a preguntas comprensivas que resultan simples en apariencia.

A pesar de que se intenta reforzar el conocimiento de los elementos claves de la historia, su nivel comprensivo no mejora lo suficiente como para realizar el ejercicio de evaluación de las conductas, por lo que se abandona la intervención.

Se decide introducir algunas variaciones en la historia, eliminando casi toda la primera parte de la misma, pensando que introduce muchos elementos que han podido confundir a los niños. Se varía igualmente el objetivo y se vuelve a utilizar.

20º DÍA DE INTERVENCIÓN: 17ª HISTORIA (2ª VERSIÓN)

FECHA: 11-5-1993.

VIDEO: Cuento: 52,30 - 56,20.
Refuerzo de la comprensión: 56,20 - 1,00,00.
Preguntas sobre valores: 1,00,00 - 1,06,30.

ANTONIO TIENE ENVIDIA A PEDRO
(Segunda versión)

Había dos amigos que se llamaban Pedro y Antonio. Estos niños eran muy amigos porque, además de que iban juntos al colegio, vivían en dos casas que estaban muy cerquita.

Aunque eran muy amigos, Antonio, a veces, estaba un poco enfadado, porque Pedro hacía las cosas mejor que él, y, aunque se querían mucho, a Antonio no le gustaba que Pedro le ganara siempre.

Una vez, Pedro y Antonio fueron a pasar el día a la casa de los abuelos de Antonio, que vivían en un pueblo pequeño. Era la primera vez que Pedro iba a ese pueblo, pero Antonio lo conocía muy bien. Junto con otros niños habían decidido subir una montaña con la bicicleta, pero como Pedro no tenía allí su bicicleta, tenía que encontrar una.

Pedro le preguntó a Antonio dónde podía encontrar una. Entonces Antonio le dijo que había un señor al que, si le dabas un poco de dinero tenía bicicletas para dejar a los niños. Pedro le dijo: "¿Dónde vive ese señor?".

Entonces Antonio pensó, seguro que, como siempre, Pedro va a ser el primero que llegue a la montaña. Le voy a engañar, para que no encuentre la bicicleta, y, así, no podrá venir con nosotros, y podré ser yo el primero que llegue a la montaña. Entonces le dijo: "Mira, el señor que vende las bicicletas vive por allí", y le mandó en dirección contraria a donde vivía el señor de las bicicletas.

Pero entonces Pedro se encontró a una niña que le preguntó: "¿Dónde vas? ¿No vienes con nosotros a andar en bicicleta?". Y Pedro le dijo: "Voy a buscar a un señor que si le doy dinero me dejará una". La niña le dijo: "No hace falta, yo tengo dos y te dejo una, y así no tienes que gastar tu dinero".

Así, aunque Antonio le había engañado, Pedro no sólo tenía una bicicleta, sino que se había ahorrado su dinero.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

Aunque ha habido que reforzar las acciones que se consideran claves en la historia, la comprensión de la misma ha terminado siendo adecuada. Han entendido que Pedro necesita una bicicleta para ir al monte. Antonio manda a Pedro en una dirección falsa para que no consiga la bicicleta que necesita. Se encuentra con una niña que se la deja. Así, aunque Antonio le engaña, a Pedro le salen las cosas bien.

De cualquier forma, resulta extraño que, siendo la segunda vez que se utiliza la misma historia, ha sido necesario reforzar la comprensión mucho más que en otras, que los niños han asimilado con más facilidad, lo que hace pensar que existe algún elemento que les resulta desconcertante.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

Se parte de una pregunta previa en la que los niños tienen que evaluar la conducta de Antonio, y no tienen ninguna dificultad en determinar que es mala "porque engaña a Pedro". Incluso cuando se insiste en si eso es así a pesar de que a Pedro le salen las cosas bien, entienden que su actuación es mala (Beatriz y D. Alvarez).

Al no encontrar ningún problema en este planteamiento, se considera oportuno dar un paso más, tal como estaba previsto, y se somete a todos los niños al siguiente dilema:

"A Pedro le han salido las cosas bien, pero vamos a imaginarnos que le salen mal y no encuentra la bicicleta. Si le salen las cosas mal, ¿es Antonio peor, o es igual de malo?"

Las respuestas y razonamientos de los niños nos llevan a clasificarlos en cuatro grupos:

1. Opinan que es peor, pero, por sus razonamientos, dan la impresión de entender que están comparando si es peor Antonio que Pedro, ya que razonan diciendo: "porque Antonio ha mentido", "porque ha hecho las cosas mal", o respuestas carentes de significado en el contexto de la pregunta realizada.

El número de niños que podemos meter dentro de este apartado es casi la mitad (Antonio, Mario, Carlos, Alejandro, entre otros).

2. Opinan que es peor, pero entienden bien la situación planteada, y su elección está guiada por razonamientos que apuntan al hecho de que se produce daño, tal como "porque entonces no encontraría la bicicleta", "le saldrían las cosas mal", etc.

Me parece necesario destacar la postura de un niño que primero opina que es igual (es el primero que lo dice), se queda pensando y aparentemente no encuentra una razón que le convenza, porque cambia de opinión, y la razona convenientemente.

Este grupo está formado por 6 niños (D. Arenzana, Leire y Beatriz, entre otros).

3. Opinan que es igual de malo, pero sus razones no ofrecen consistencia, y pueden no haber entendido el planteamiento: "No encuentra la bicicleta".

Grupo formado por dos niños (Jorge y Rebeca).

4. Opinan que es igual de malo, y sus respuestas nos llevan a pensar que han entendido la situación y que su razonamiento es suficientemente consistente, por fijarse en lo que se puede considerar que es lo inadecuado en su conducta: "porque lo ha engañado", "porque miente".

Grupo formado por dos niños (Dani y D. Alvarez).

Hay 6 niños que se quedan sin poder expresar su opinión por haber finalizado ya la clase.

21º DÍA DE INTERVENCIÓN: 18ª HISTORIA

FECHA: 12-5-1993.

VIDEO: No existe grabación.

¿QUIÉN HA ROTO MI FICHA?

En un colegio había dos niños que siempre se ponían juntos en la misma mesa. Uno se Llamaba Roberto, y el otro se llamaba Manuel. Roberto era un niño muy trabajador, y en cuanto le mandaba algo su señorita, ya lo estaba haciendo, y no sólo eso, sino que lo hacía muy bien.

Como terminaba tan pronto y tan bien todo lo que le mandaba su señorita, la señorita le dejaba que pintara en la pizarra, o que leyera el cuento que más le gustaba.

Manuel, sin embargo, parece que era un poquito vago, y siempre había que estar diciéndole que trabajara, y cómo había que hacer las cosas, porque nunca se acordaba.

A Manuel, también le gustaba mucho leer cuentos, pero nunca podía leer, porque siempre tenía que hacer algún trabajo que no había terminado, y procuraba que Roberto se los contara.

Un día, Manuel tenía tantas ganas de leer un cuento de aventuras, que se puso a trabajar muy rápido para terminar pronto, pero mientras estaba trabajando, Roberto fue a coger una pintura que necesitaba, y que estaba un poco lejos, y empujó, sin querer, a Manuel y le estropeó la ficha.

Manuel se puso furioso, porque otra vez tenía que empezar, y pensó que tenía que hacerle algo a Roberto, por haberle estropeado la ficha. Así, un día, mientras todos los niños estaban en el patio, entró en la clase, cogió la ficha de Roberto y la rompió en muchos trozos.

Cuando entraron en clase, al ver lo que había pasado, la señorita preguntó quién lo había hecho, y entonces Manuel dijo que había visto a un niño de otra clase que se marchaba del patio, y que podía haber sido ese niño.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

El resultado de esta intervención ha sido desconcertante, ya que, si bien las respuestas a las preguntas que refuerzan la comprensión de la historia mues-

tran un nivel de entendimiento adecuado, al realizar algunas de las preguntas sobre valores responden de una manera que hace pensar que confunden lo que realizan los dos niños de la historia.

Se desconoce cuál ha podido ser la causa. Es posible que se deba simplemente a que los niños han tenido un día malo, en el que no han tenido ganas de pensar. Sin embargo, por algún detalle detectado anteriormente, es posible que confundan situaciones en las que niños del mismo sexo realizan acciones similares, de manera que, con el paso de los minutos, terminan no sabiendo el nombre del que ha realizado una u otra acción. Cuando los niños son de diferente sexo, o sus acciones son diferentes, parecen centrarse mejor en la situación.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

A pesar de lo que se ha mencionado anteriormente, comienzan evaluando las acciones de forma adecuada:

¿Hace Roberto algo que está mal?

La mayor parte de los niños dice que sí, fundándose en la razón de que "estropea la ficha". Pero ante la pregunta de si ha sido un niño malo, el niño al que se le pregunta dice que no porque "lo hace sin querer".

¿Hace Manuel algo malo?

Todos los niños dicen que sí "romper la ficha del niño". Tampoco dudan en entender que ha sido malo, porque lo ha hecho queriendo.

A partir de este momento parecen empezar a confundir todo, de manera que ya no saben qué es lo que ha hecho Roberto y qué es lo que ha hecho Manuel, por lo que la evaluación de cuál de los dos les parece peor se hace prácticamente imposible, e impide realizar ningún otro planteamiento, porque la mayoría de los niños desconecta del ejercicio que se está realizando.

22º DÍA DE INTERVENCIÓN: 19ª HISTORIA

FECHA: 17-5-1993.

VIDEO: Cuento: 1,06,30 - 1,10,00.
Refuerzo de la comprensión y preguntas sobre valores: 1,10,00 - 1,22,00.

MARÍA ESTA MUY ENFADADA CON JUAN

María estaba muy enfadada y no hacía más que pensar. Le había ocurrido algo que no podía olvidar. Ella pensaba que era una de las cosas peores que le habían pasado en toda su vida. Resulta que un día le había dicho a su mamá que le pusiera el vestido más bonito que tenía, porque iba a pasar el día dando un paseo por el campo con un niño que le gustaba mucho, y quería estar muy guapa.

Pero ese día había llovido, y había charcos de agua, y cuando estaba paseando, un niño que estaba jugando con un balón y que se llamaba Juan, dio una patada al balón, y el balón cayó en un charco por donde estaba pasando María con el niño, y le llenó el vestido de barro. Juan lo había hecho sin querer, pero María no podía olvidar la vergüenza que había pasado al tener el vestido tan manchado de barro. Se tuvo que ir a casa. Y, además, su mamá le había reñido por mancharse, aunque ella no había tenido la culpa.

María no hacía más que pensar y pensar, que tenía que hacer algo a Juan, algo que a Juan le doliera para que lo pasara tan mal como lo había pasado ella. Un día que vio a Juan por el campo le tiró una piedra, sin que Juan la viera, pero como no tenía puntería, la piedra fue muy lejos de Juan, y Juan ni se enteró.

Otro día, en el que muchos niños habían ido al campo a pasar el día y a comer, María pensó: "si hoy vigilo muy bien las cosas que haga Juan, seguro que podré hacerle algo que le haga sentirse muy mal".

Iban andando, camino del lugar donde se iban a parar a jugar y a comer, y estaban pasando cerca de un río, que aunque era muy pequeño, era muy sucio. Entonces María pensó: "Este es el momento, porque, además, como lleva la comida en una bolsa, si lo empujo y lo tiro al río, no sólo se mojará y se manchará, sino que se le mojará la comida y no podrá comer."

María fue corriendo para empujar y tirar a Juan, pero resulta que, cuando ya estaba casi empujándolo, Juan vio a María, dio un salto, y María no le pudo empujar. Sin embargo, al saltar para que no lo tirara María, pisó sin querer a otra niña que estaba detrás de él y a la que no podía ver. Al pisarla, le hizo daño en un pie, no podía andar bien, y la tuvieron que ayudar entre todos los niños para que pudiera andar.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

Los últimos días se han apreciado ciertas confusiones al plantear algunas preguntas de comprensión, y debido a que en esta historia hay bastantes elementos a evaluar, se mezclan, por partes, las preguntas de comprensión de la historia y los planteamientos de valores sociales para que les resulte más fácil tener presente el elemento que tienen que valorar y razonar.

De cualquier manera, se constata que la comprensión de los planteamientos de la historia han sido adecuados, por lo que se puede hacer sin problemas la valoración de las diferentes acciones sociales.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

¿Ha hecho Juan algo malo? ¿Por qué?

Tienen muy claro que Juan hace algo malo, y lo razonan diciendo que "porque le mancha el vestido a María" (Sara).

Reconocen que Juan no ha hecho nada queriendo, y se les pregunta: ¿Ha sido Juan entonces un niño malo?

Aunque se escucha alguna respuesta no muy coherente con el planteamiento realizado (no ha sido malo porque le ha perdonado) (Marta), reconocen que no ha sido queriendo (María), y el niño al que se le plantea razona diciendo "porque no quería mancharla" (Dani).

¿Tenía que haber castigado la mamá a María? ¿Por qué?

Se oyen respuestas de sí y de no. Al pedir sus justificaciones a las diferentes elecciones:

Sí, "porque va muy manchada" Isabel, Raquel y D. Arenzana).

No, "porque la ha manchado un niño, no ha sido ella" (Alberto).

¿Hace María algo que esté mal?

Identifican como malo tanto el hecho de "tirarle una piedra" como "querer tirarle al río"(Isabel, Sara, Jesús...).

Reconocen que no le da con la piedra, y se les plantea si ha sido una niña mala al tirársela, y de nuevo hay respuestas afirmativas y negativas:

Sí, "porque le tira la piedra" (Raquel).

No, porque no le dio (Jorge).

Reconocen también que no ha tirado al río a Juan, y se les plantea también si ha sido una niña mala al querer tirarlo al río. Hay de nuevo respuestas afirmativas y negativas, y se justifica el sí diciendo "porque quería tirarla al río"

¿Quién tiene la culpa de que pisen a la niña y de que se haga daño en el pie, Juan o María?

Este planteamiento se considera complicado, pero se desea conocer si son capaces de juzgar a María culpable de algo que es un producto indirecto de su acción.

La mayoría responde que Juan es el culpable, y razonan diciendo que es el que pisa a la niña.

Se intenta reforzar la idea de la no voluntariedad de Juan con preguntas que intentan hacerles ver que pisa a una niña que está detrás. De cualquier forma, la mayoría sigue afirmando que el culpable es Juan, y lo justifican diciendo: "Estaba despistado". "Podía haber saltado a un lado o al otro".

Sólo hay un niño que, al preguntar si alguien piensa que tiene la culpa María, responde que María tiene un poquito de culpa por ir a empujar a Juan (Jorge, niño que ya había dicho anteriormente que el culpable era Juan).

Es de destacar que existen ya bastantes niños que hacen la distinción entre hacer algo malo y ser un niño malo, según exista o no voluntariedad, confirmando una línea que ya han tomado algunos niños en otras ocasiones anteriores.

23º DÍA DE INTERVENCIÓN: 20ª HISTORIA

FECHA: 19-5-1993.

VIDEO: Cuento: 1,10,00 - 1,13,00.
Refuerzo de la comprensión: 1,13,00 - 1,15,15.
Preguntas sobre valores: 1,15,15 - 1,24,00.

LOS NIÑOS ESCONDEN SU TESORO EN LA ISLA

En un pueblo pequeño, pero muy bonito viven dos amigos, una niña, Sara, y un niño, Antonio. Este pueblo está situado cerca de un río muy grande, con muchos peces, donde los hombres van a pescar. En medio de este río hay una isla pequeña con muchos árboles.

Un día, Sara y Antonio están en la calle, y Antonio le dice a Sara: "¿A qué quieres que juguemos esta tarde?". Entonces Sara le dijo a Antonio: "Podemos hacer una cosa muy entretenida. Vamos a jugar a los piratas". Antonio le dijo: "¿A los piratas? ¿Cómo?".

Sara que tenía mucha imaginación y leía muchos libros de piratas que le gustaban mucho le dijo a Antonio: "Ya sabes que hay una isla con muchos árboles en medio del río. Vamos a casa, cogemos alguna cosa que nos guste, vamos a la isla, y escondemos el tesoro."

El papá de Sara era pescador y tenía una barca pequeñita en la que Sara iba muchas veces con su papá. Sara había aprendido a llevar muy bien la barca, y, además, sabía nadar muy bien, por lo que su papá le dejaba coger la barca, y también le dejaba ir a la isla.

Antonio, sin embargo, nunca se había montado en una barca, y no sabía nadar. Por eso sus papás, cuando otros niños se montaban en las barcas, le decían a Antonio que no se montara nunca. Le decían que hasta que no aprendiera a nadar no podía montarse en una barca con sus amiguitos.

De todas las maneras, le gustó tanto a Antonio la idea de jugar a piratas y esconder un tesoro que le dijo a Sara que, aunque sus papás no le dejaban, porque no sabía nadar, iban a ir a la isla, procurando que sus papás no se enteraran.

Fueron a casa de Antonio a buscar un tesoro. Eligieron una colección de piedras de todos los colores muy bonitas que Antonio había encontrado cerca del río. Sara y Antonio, cogieron el tesoro, se montaron en la barca del padre de Sara, y se fueron remando a la isla del río.

Cuando llegaron a la isla, escondieron su tesoro, y estuvieron jugando toda la tarde, y cuando llegó la hora de volver, cogieron la barca y volvieron otra vez a sus casas.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

La comprensión de la historia es adecuada. Quedan bien comprendidos los elementos claves, como que Antonio no sabe nadar y sus padres no le dejan que se monte en la barca. Sara puede hacerlo porque le dejan, ya que sabe nadar y sabe llevar muy bien la barca.

- *Preguntas sobre valores sociales:*

Los niños evalúan adecuadamente que está bien que Sara vaya a la isla porque "le deja su papá" y "sabe nadar" (Jesús, Sara y otros).

A partir de aquí, y una vez asegurado que los niños saben que Antonio no sabe nadar y que su padre no le deja ir, se inicia el siguiente planteamiento con todos los niños. Se busca saber no sólo cómo valoran que Antonio vaya a la isla, sino si su elección (supuestamente "mal") se ve guiada únicamente porque "no le dejan ir", o utilizan el razonamiento de "que no sabe nadar".

¿Os parece bien o pensáis que está mal que Antonio vaya a la isla? ¿Por qué?

Excepto un par de respuestas sin coherencia, todos los niños, menos seis, dicen que está mal "porque su papá no le deja".

Los seis niños restantes también dicen que está mal "porque su papá no le deja", pero añadiendo: "hasta que aprenda a nadar" o "porque no sabe nadar".

Dentro del jurado se resalta que un niño (Alejandro), antes de tomar la decisión de quién lo ha hecho mejor, se pone a contar dónde hay más niños (razonamiento que ya utilizó otro niño anteriormente).

Los otros 3 niños del jurado opinan que lo ha hecho mejor el grupo de seis niños, aunque no saben razonarlo.

24º DÍA DE INTERVENCIÓN: 21ª HISTORIA

FECHA: 21-5-1993.

VIDEO: Cuento: 1,24,00 - 1,27,30.
Refuerzo de la comprensión: 1,27,30 - 1,30.00
Preguntas sobre valores: 1,30,00 - 1,40,00.

¿CUÁL ES EL CAMINO MÁS CORTO PARA IR AL COLEGIO?

Había una vez una familia que vivía cerca de un río. La mamá, que cuidaba la casa, dos niños y el papá que era leñador. Trabajaba cortando árboles con los que se hacían las casas y los muebles. Pero resulta que donde vivían ya no quedaban más árboles, y tenían que ir a otro pueblo a vivir para que el papá pudiera seguir trabajando.

Cuando fueron al bosque en el que su papá iba a trabajar y donde iban a vivir, que estaba cerca de un pueblo, el papá le dijo al hijo mayor, Pedro, que iba a ir a enseñarle el camino para que al día siguiente fueran al colegio él y su hermanita, que se llamaba Pili, y que se había quedado en casa con su mamá.

Pedro se aprendió el camino al colegio, pero también estuvo paseando con su papá por otros caminos, de manera que se dio cuenta de que había dos caminos diferentes para llegar al colegio, y que uno era más largo que el otro. Entonces Pedro pensó que podría hacerle una broma a su hermanita Pili.

A la mañana siguiente, cuando iban a ir al colegio, Pedro le dijo a su hermanita Pili: "Me has dicho muchas veces que corrías tanto como yo. Ahora lo vamos a probar. Mira, aquí hay dos caminos para ir al colegio. Estuve paseando con papá, y los dos son igual de largos. Así que tú irás corriendo por uno, y yo iré corriendo por el otro, y el que llegue el primero al colegio es el que más corre".

Pedro creía que había engañado a su hermanita, y había elegido el camino más corto para ir él, pero se había equivocado y había elegido el camino más largo, mientras que Pili iba por el más corto. Dieron la señal y los dos empezaron a correr cada uno por su camino. Cuando Pedro llegó al colegio, vio que Pili ya estaba allí. No se lo podía creer, ya que pensaba que él había ido por el camino más corto, y no por el más largo. No entendía cómo le había ganado su hermana Pili.

• *Refuerzo del nivel de comprensión:*

Se comprueba que han entendido bien los elementos básicos de la historia, que es necesario conocer en el planteamiento de valores, y que son los siguientes: Pedro sabe que hay dos caminos para ir al colegio, uno más largo y otro más corto. Le va a echar una carrera a su hermana. Pedro quiere ganar, y quiere ir por el camino corto, pero se equivoca y va por el largo. Su hermana es la que va por el camino corto y es la que llega antes a la escuela.

• *Respuestas sobre valores sociales:*

Asegurado y reforzado el conocimiento de la situación, se construye el jurado y se realiza a todos los niños la siguiente pregunta:

¿Os parece que Pedro hace en esta historia algo bueno o algo malo? ¿Por qué?

Antes de comenzar, y mientras se está repitiendo la pregunta, se escuchan algunos gritos que dicen "mentir". Sin embargo, cuando les pregunto directamente, de uno en uno, no eligen esta forma de razonar.

Todos los niños menos dos dicen que hace algo malo, pero lo justifican diciendo "porque quería ganar a Pili" (la mayoría de los niños), "porque quería ir por el otro camino" o razones similares.

Dos niños dicen que hace algo bueno "porque Pili le gana a Pedro".

Hay un sólo niño, el último al que se le pregunta que dice: "Porque ha mentido. Quería ganar, pero Pedro se equivoca y gana Pili". Lo dice muy despacito, y cuando le digo que repita, elimina la primera parte. (D. Alvarez).

Ante estas respuestas, planteo a los niños que querer ganar puede ser bueno o puede ser malo, y qué les parece que hace Pedro en esta historia que es lo que es malo de verdad.

Enseguida aparecen los argumentos mentir y engañar (Alejandro). Puestos en situación de elegir si es peor Pedro por querer ganar, o por querer engañar, la mayoría dicen que "por querer engañar".

El jurado evalúa igualmente que los niños lo han hecho mejor cuando dicen que es peor porque miente que porque quiere ganar.

25º DÍA DE INTERVENCIÓN: 22ª HISTORIA

FECHA: 24-5-1993.

VIDEO 2: Cuento: 1,40,00 - 1,43,15.
Refuerzo de la comprensión: 1,43,15 - 1,45,30.
Preguntas sobre valores: 1,45,30 - 1,57,30.

MARTA DA DE COMER A UN NIÑO POBRE

Una niña, que se llama Marta, conocía a un niño muy pobre. Era tan pobre, que muchos días pasaba mucha hambre, ya que no tenía dinero ni para comer.

A Marta le daba mucha pena este niño, por eso, fue a su casa, y le dijo a su mamá que le diera algo de dinero para comprarle comida a este niño. La mamá le daba un poco de dinero todos los días, pero con ese dinero sólo podía comprar pan.

Un día vio que en una casa, en la que sólo vivía una señora, había todos los días en la puerta dos botellas de leche. Marta pensó: "¿Para qué quiere esta señora todos los días dos botellas de leche para ella sola. Seguro que le sobra una entera".

Entonces decidió que podía coger una botella todos los días para dársela al niño, para que tuviera por lo menos pan y leche para comer. Así, todos los días compraba el pan con el dinero que le daba su mamá, y cogía una botella de leche de la puerta de la señora, antes de que las cogiera la señora y las metiera en la casa.

La señora pensaba: ¿Quién me coge una botella de leche todos los días? Tengo que encontrar a quien la coja para decirle que eso no se hace.

La Señora se enteró de que era Marta la que lo hacía. Entonces la llamó y le dijo: ¿Por qué me coges una botella de leche todos los días? Tengo unos gatos a los que les gusta mucho la leche, y desde que tú me coges la botella, los pobres gatitos sólo pueden beber agua.

Marta le contó entonces que cogía la leche para dársela al niño que no tenía nada para comer, y la señora le dijo: "Mira, Marta, tenías que habérmelo contado, en lugar de coger la leche sin decírmelo. Desde mañana compraré una botella de leche más, y así, tu podrás coger una para ese niño, y mis gatitos también podrán beberse la leche que tanto les gusta".

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

Las respuestas que dan a las preguntas de comprensión de la historia no son muy buenas, y hay que reforzarlas bastante, pero al final parecen haber entendido suficientemente bien que Marta cogía al principio la botella sin que la señora lo supiera, y sus gatos se quedaban sin leche. Cuando la señora se entera, coge una botella más para que Marta pueda dársela al niño pobre.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

¿Ha hecho algo bueno Marta?

Hace algo bueno, porque el niño es pobre y le lleva la comida (Sara).

¿Hace Marta algo que esté mal?

Sí, porque quita la leche que era para los gatos (Dani).

¿Si tú fueras el niño pobre, te parecería bien o te parecería mal lo que está haciendo Marta?

Bien, porque sería pobre y Marta me daría la comida (Isabel).

Una vez que se han asegurado estos juicios de valor básicos, se pasa a hacer el planteamiento general para todos los niños a través de la siguiente pregunta:

¿Cuándo hace bien las cosas Marta, al principio, cuando la señora no sabía que cogía la leche, o al final, cuando la señora sí sabe que Marta coge la leche?

Comienzan diciendo que hace bien cuando coge la leche, dando la idea, que parecen tener clara, de que la actuación de la niña es buena en su conjunto, y hay que insistirles diciendo que tienen que elegir si Marta lo hace muy bien al principio o al final de la historia.

Ante la disyuntiva, los niños se van decantando entre "al principio" y "al final", pero las razones son inconsistentes y parece que se sienten desconcertados, ya que ante ambas elecciones todos los razonamientos apuntan el hecho de "que el niño tenía hambre", "porque se la daba al niño" y respuestas similares. Hay un niño que afirma que "al principio" pero razona diciendo que "porque la señora no la veía", valorando aparentemente este aspecto de astucia (D. Arenzana).

Una vez tomado este camino, aunque se intenta enfocar de nuevo la pregunta bajo el concepto de que en un momento la dejan, y en otro no, no se consigue que los niños varíen el razonamiento.

Solamente hay un niño, que formaba parte del jurado, que primero dice que "al principio", pero ante la insistencia por nuestra parte de que cuándo lo sabía la señora, si al principio o al final, se lo replantea, parece captar la idea y dice: "Al final, porque la señora le dejaba" (Dani).

Es probable que no se haya insistido suficientemente en esta idea en el apartado de refuerzo de la comprensión, o , quizás, la situación de empatía con el niño pobre haya entorpecido el ejercicio, pero las respuestas de los niños en esta última parte nos han desconcertado.

26º DÍA DE INTERVENCIÓN: 23ª HISTORIA

FECHA: 26-5-1993.

VIDEO: Al ir a revisar el video se comprueba que no se ha puesto la cámara a grabar.

NOS GUSTA MUCHO VER LA TELEVISIÓN

Luis y Marta son dos hermanos que van juntos al mismo colegio. Ninguno de los dos es muy estudioso, aunque ambos son bastante listos. Hay muchos días en que Luis y Marta no hacen en el colegio las cosas que su señorita les ha mandado que hagan, y, entonces, la señorita se lo dice a la mamá de estos niños para que terminen los ejercicios en su casa.

Además, a Luis y a Marta les gusta mucho ver la televisión, y muchos días, aunque su mamá les dice que hagan el trabajo del colegio, si se quedan solos en casa, en lugar de trabajar, se marchan corriendo a ver la televisión. Por eso, la mamá les había dicho: "Si tenéis trabajo del colegio, no podéis ver la televisión hasta que tengáis el trabajo terminado. Primero tenéis que hacer el trabajo, y luego podéis ver la televisión".

Un día que la señorita les había mandado trabajo para casa, por no hacerlo en el colegio, ponían en la televisión una película de aventuras, y les gustaban tanto las películas de aventuras que le dijeron a su mamá: "Por favor, déjanos ver primero esta película, que te prometemos que cuando termine haremos los deberes".

La mamá al principio no quería dejarles, porque ella se tenía que marchar de casa, y no se fiaba de los niños, pero tanto insistieron que les dijo: "Mirad, si me prometéis que cuando termine la película vais a hacer el trabajo del colegio, os dejo que veáis la película". Luis y Marta se lo prometieron a su mamá y le dijeron: "Ya verás, para cuando vengas otra vez a casa, el trabajo del colegio estará terminado y muy bien hecho". Así, la mamá les dejó ver primero la televisión.

Cuando estaban viendo la película de aventuras, Marta se puso mala, y se tuvo que ir a la cama, por eso no pudo hacer el trabajo. Luis estaba muy bien, pero cuando terminó la película pensó: "Como mi hermana no va a hacer el trabajo, yo tampoco lo voy a hacer", y se quedó viendo la televisión. "Cuando venga mi mamá, pensó, apago la televisión corriendo, y aunque yo no estoy malo, me voy a la cama, y así la mamá pensará que los dos estamos enfermos y no nos castigará a ninguno.

Al llegar la mamá, vio que ninguno había hecho el trabajo del colegio. Vio que los dos estaban en la cama, y los dos decían que estaban enfermos.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

El día anterior, tal como se ha podido ver, los niños no evaluaron adecuadamente la importancia de los elementos circunstanciales al valorar la situación planteada, por lo que se retoma el mismo objetivo con un planteamiento más simple, por no entrar en juego el aspecto de empatía.

Los niños dan a conocer un buen entendimiento de la historia que se les ha planteado. Tienen claro que ambos hermanos rompen la promesa de hacer los deberes después de ver la televisión, pero Marta se pone enferma de verdad, y Luis miente porque no estaba enfermo. Se puede pasar directamente a los aspectos de valoración.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

Las respuestas de los niños evidencian un adecuado nivel de razonamiento a las preguntas que se les plantean, y dan la impresión de ver con claridad las valoraciones que realizan:

- Luis y Marta, al principio de la historia, sí hacen algo malo, porque no trabajan en el colegio.
- Marta no hace nada más que sea malo, porque se pone enferma de verdad.
- Luis si hace algo más que está mal, porque no hace los deberes, y engaña a la mamá diciendo que está enfermo.
- Se debe castigar a Luis porque ha engañado a su madre, y no hace el trabajo.

Es probable que el planteamiento realizado sea sencillo, pero las respuestas de los niños fueron también rápidas y seguras, por lo que resultó un ejercicio corto.

Podríamos decir que los niños tienen en cuenta las circunstancias al valorar los hechos, pero que les influye el nivel de dificultad y el ámbito en el que las circunstancias se sitúan.

27º DÍA DE INTERVENCIÓN: 24ª HISTORIA

FECHA: 28-5-1993.

VIDEO 2: Cuento: 1,57,30 - 2,00,30.
Refuerzo de la comprensión: 2,00,30 - 2,02,20.
Preguntas sobre valores: 2,02,20 - 2,10,30.

ÁLBUMES DE CROMOS PARA TODOS LOS NIÑOS

Un día la señorita llegó al colegio y dijo a todos los niños: "Mirad lo que me han dado para que os regale a todos los niños". Eran unos álbumes de cromos muy bonitos. A todos los niños les gustaba mucho hacer colecciones de cromos, y se pusieron muy contentos.

La señorita dejó los álbumes de cromos encima de su mesa, y dijo a los niños que cogieran un álbum cada uno. Pero, ¿sabéis qué pasó? No había álbumes para todos los niños, y algunos se quedaron sin él.

Entonces la señorita les dijo a los niños. "No importa, tengo algunos más en casa. Mañana los traigo, y así todos los niños tendréis vuestro álbum de cromos y podréis hacer la colección".

Al día siguiente, la señorita trajo los álbumes que faltaban, y dijo a los niños: "Los niños que no han cogido todavía el álbum, pueden pasar a cogerlo ahora".

Los niños pasaron a cogerlos, pero otra vez se quedaron tres niñas sin álbum, porque no había para todos. ¿Sabéis qué había pasado? Tres niños, que ya habían cogido el primer día, habían ido a coger otra vez para tener dos en lugar de uno, y por eso no había para las tres niñas.

Ningún niño lo sabía, pero había una niña, que se llamaba Rocío, que sí sabía lo que había pasado, porque era muy lista, y se acordaba muy bien de que estos niños ya habían cogido el álbum el primer día, y que ahora no tenían que haber cogido otra vez. Rocío no sabía si decírselo a la señorita, porque si le decía a la señorita lo que había pasado los tres niños se podían enfadar mucho con ella.

• *Refuerzo del nivel de comprensión:*

Quiere recordarse que anteriormente se les había planteado una situación similar en la que tenían que elegir entre decir al director de un campamento

lo que estaba haciendo un niño de inadecuado, o castigarlo ellos mismos. En esa ocasión hubo diversidad de opiniones, y se deseaba conocer si el miedo podía tener una fuerza específica en la decisión de los niños.

La comprensión de la situación, en los elementos que se preguntan a los niños, es buena. Unicamente nos queda la duda, tras la revisión del vídeo, de si habría que haber insistido más en el riesgo que corre Rocío de que los niños se enfaden con ella si dice a la señorita lo que sabe.

• *Respuestas sobre valores sociales:*

Se plantea a todos los niños si Rocío tiene que decirle o no decirle a la señorita lo que ha visto que han hecho esos tres niños que han cogido dos álbumes.

Las respuestas de los niños dan a conocer que, aparentemente, no se fijan en el peligro que Rocío puede correr, ya que de forma mayoritaria definen la acción de los tres niños como mala, y todos opinan que hay que decírselo a la señorita, argumentándolo todos de forma similar: "Porque los tres niños han cogido dos álbumes", "porque los niños ya habían cogido" o respuestas similares.

Sólo hay un niño que ofrece un razonamiento diferente, pero con la misma idea de fondo: "Hay que decírselo a la señorita porque si ella los hubiera visto los hubiera castigado".

La impresión que nos da es que el planteamiento ha resultado fácil y simple para los niños.

28º DÍA DE INTERVENCIÓN: 25ª HISTORIA

FECHA: 1-6-1993.

VIDEO 2: Cuento: 2,00,30 - 2,3,00.
Refuerzo de la comprensión y preguntas sobre valores: 2,3,00 - 2,15,20.

¿QUIERES UNAS MANZANAS BUENÍSIMAS?

Un niño, que se llama José, vuelve del colegio a su casa andando todos los días. Como ya es un poco mayor, vuelve a casa solo. En el camino del colegio a su casa, pasa todos los días por delante de la casa de una señora, que tiene un jardín donde hay un árbol con unas manzanas que son buenísimas.

A José le gustan mucho las manzanas, y como sabe que la señora que vive allí no está en casa cuando vuelve del colegio, José entra todos los días al jardín, coge las mejores manzanas y se las come.

Cuando la señora vuelve a su casa, se da cuenta de que todos los días le han quitado sus mejores manzanas, y piensa: "¿Quién me estará quitando las manzanas? Tengo que descubrirlo".

Entonces decide quedarse en su casa todo el día para enterarse de quién le está quitando las manzanas. Pero José, que es un niño muy listo, se entera de que la señora está en casa, y por eso sabe que si entra ese día a coger las manzanas la señora lo descubrirá y lo castigará por quitárselas.

Por eso, para que nadie se enterara de que era él, llama a una amiguita suya, que se llama Sonia, y le dice: "Sonia, sé que te gustan mucho las manzanas, por eso te voy a decir dónde las puedes coger. Hay una casa con un jardín muy bonito que tiene unas manzanas buenísimas. La señora que vive en la casa deja que los niños cojamos todas las manzanas que queramos. "Vamos conmigo, le dice José, que te enseñaré donde están, y podrás coger todas las manzanas que quieras".

Sonia se creyó la mentira que le estaba contando José, fue a casa de la señora y entró a coger las manzanas del árbol. Cuando las estaba cogiendo, salió la señora, la cogió, y le dijo que era una niña muy mala por quitarle las manzanas, y llamó a su mamá para que la castigara.

• *Refuerzo del nivel de comprensión:*

Se constata que hay algún niño despistado, tal como se refleja en alguna de las contestaciones que dan los niños a las preguntas que se les hacen. Para

evitar en lo posible problemas de comprensión, se decide reforzar el recuerdo de la historia previamente a cada uno de los planteamientos sobre valores, teniendo, además, que insistir bastante en algunos de los elementos claves.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

¿Os parece bien o mal que José quite las manzanas a la señora al principio de la historia?

Aunque hay un niño despistado (Jorge) que dice que quien las coge es Sonia, los niños afirman que les parece mal porque cogía las manzanas y la señora no quería que las cogiera.

Hay un niño que mezcla otras partes de la historia y dice que le parece mal "porque mentía".

¿Qué os parece que José diga a Sonia que coja las manzanas?

Aunque hay un niño que dice que bien, sin justificar (Jesús), la tendencia del resto de los niños a los que se pregunta es decir que les parece mal "porque le ha mentido" (Dani, María).

¿Hace Sonia algo malo?

Se ha tenido que reforzar la idea de que Sonia no sabía que no podía coger las manzanas, y que pensaba que sí que podía hacerlo. Después del refuerzo dicen:

"No, porque sabía que podía coger" (María).

"No, porque pensaba que podía coger, pero no podía, por eso sale la señora y le castiga" (Dani).

"Sí, porque coge las manzanas." (Beatriz).

Una niña (Sara) dice que "pensaba que podía", pero "ha sido mala porque quita las manzanas y le castigan".

¿Quién os parece que ha sido más malo, José o Sonia?

A pesar de que hay algún niño que dice que Sonia (Samuel, Roberto), la tendencia es a decir que José, bien porque es el primero que coge las manzanas (Beatriz), o ofreciendo un razonamiento más elaborado al afirmar que "es peor porque ha mentido a Sonia" (Dani, D. Alvarez).

29º DÍA DE INTERVENCIÓN: 26ª HISTORIA

FECHA: 2-6-1993.

VIDEO 3: Cuento: 0 - 3,20.
Refuerzo de la comprensión: 3,20 - 6,30.
Preguntas sobre valores: 6,30 - 14,05.

¿QUIÉN HA ROTO EL JARRÓN DE MAMÁ?

Ana, aunque era muy buena, era una niña muy movida que no podía parar quieta en ningún sitio. Estaba siempre dispuesta a ayudar a sus papás, a sus amigos, y a todas las personas; pero como estaba todo el día sin parar de moverse, muchas veces, cuando estaba en casa, rompía cosas sin querer.

Su mamá sabía que no lo hacía queriendo, por eso no la castigaba cuando rompía algo, sólo le decía: "Ana, tienes que tener más cuidado cuando haces las cosas, y hacerlas más despacito, porque como haces todo corriendo rompes muchas cosas".

Un día, estaba Ana en el salón de su casa, y comenzó a sonar en la televisión una canción que a ella le gustaba muchísimo, y comenzó a bailar dando vueltas y más vueltas. Tantas vueltas dio, que se mareó un poquito, se cayó al suelo, y al caerse tropezó contra un jarrón que se rompió en trocitos muy pequeños.

Ana se dio cuenta que el jarrón que había roto era un regalo muy bonito que le habían hecho a su mamá, y se asustó un poco, porque pensó: "Esta vez si que se va a enfadar mucho mi mamá, y me va a castigar, porque este es el jarrón que más le gusta". Entonces pensó: "¿Qué hago ahora?" ¿Sabéis qué hizo?

Ana tenía un hermanito pequeño, que todavía no sabía andar y que estaba durmiendo en la cuna. Fue a la cuna, lo cogió, y lo dejó en el suelo del salón, porque así pensó que si su mamá creía que había sido su hermanito, como era muy pequeño su mamá no se enfadaría con él, y ella se libraría del castigo.

Cuando llegó su mamá y vio el jarrón roto, se enfadó, y le preguntó a Ana: ¿Qué ha pasado? Ana respondió: "No lo sé. Yo estaba en mi habitación. He oído un ruido, y cuando he salido mi hermanito estaba en el salón, y el jarrón estaba roto".

Sin embargo, la mamá sabía que Ana le estaba engañando. La mamá sabía que el niño estaba en la cuna, y como era tan pequeñito no podía salir sólo de la cuna, y se imaginó todo lo que había pasado de verdad. Entonces la mamá le dijo que lo que había hecho estaba muy mal y la castigó.

• *Refuerzo del nivel de comprensión:*

En el refuerzo de la comprensión ha habido que hacer especial hincapié en que ha sido Ana la que ha roto el jarrón, aunque haya sido sin querer, ya que algún niño, que estaba poco atento, dice que lo ha roto el hermano pequeño, y esto podía despistar a los demás. Eliminado este problema, los niños han comprendido muy bien las ideas necesarias para desarrollar adecuadamente el ejercicio sobre valores.

• *Respuestas sobre valores sociales:*

¿Hace Ana alguna cosa que esté mal?

Los niños afirman que Ana ha hecho cosas que están mal, porque "miente a la mamá" (D. Alvarez) y "porque rompe el jarrón" (Beatriz).

A partir de este momento, el ejercicio se realiza de manera que todos los niños tengan que responder a la siguiente pregunta:

¿Por qué castigará la mamá a Ana, por engañarla y llevar al niño al salón, o por romper el jarrón?

Hay cuatro niños que dicen que "por romper el jarrón" (D. Bujedo, Alba, Rocío y Antonio), pero el resto de la clase responde que la castiga "porque ha engañado a la mamá".

Hay tres niños que especifican que "saca al niño al salón para que la mamá pensara que había roto él el jarrón, aunque había sido ella" (Marta, Beatriz y Dani).

Los niños del jurado, aunque sin razonar demasiado, eligen como mejor respuesta la de los niños que dicen que la castiga por engañarla. Afirman que es la que hubieran elegido ellos.

30º DÍA DE INTERVENCIÓN: 27ª HISTORIA

FECHA: 3-6-1993.

VIDEO 3: Cuento: 14,06 - 17,00.
Refuerzo de la comprensión: 17,00 - 20,15.
Preguntas sobre valores: 20,15 - 24,15.

MIGUEL SE ENFADA SI PIERDE

En una casa viven dos hermanos, que se llaman Sonia y Miguel. A estos dos niños les gusta mucho jugar al tenis, por eso sus papás les llevan muchos días a un campo de deportes, donde hay muchos campos para jugar al tenis, y donde se lo pasan muy bien con sus amigos, porque, además de que juegan juntos al tenis, cuando han terminado sus partidos, juegan todos en una piscina muy bonita que hay allí.

Sonia y Miguel juegan muy bien al tenis, pero como sus amigos también juegan muy bien, unas veces pierden y otras veces ganan. Sonia, como todos los niños, intenta ganar siempre, pero a veces pierde, y no le importa, porque entiende que los otros niños también saben jugar muy bien, y que también tienen que ganar.

Miguel, sin embargo, tiene mucho genio, y no quiere perder nunca. Cuando pierde se pone furioso, y se enfada con todos los que juegan con él, y dice que le hacen trampas. Se pone tan furioso que, dos veces, al terminar el partido perdiendo, ha empezado a dar golpes con la raqueta de jugar al tenis en el suelo y la ha roto.

El papá se enfada mucho con Miguel, y le dice que todos los niños tienen que intentar ganar cuando juegan, pero que si se pierde, no pasa nada, y no hay que enfadarse tanto. Uno de los días en los que Miguel rompió la raqueta, el papá le dijo: “No te voy a dejar jugar más al tenis hasta que aprendas a no enfadarte. Además, has roto la raqueta, y no te voy a comprar otra, así que Sonia puede jugar, pero tú no puedes”.

A Miguel no le gustaba que su hermana Sonia fuera a jugar al tenis y a divertirse con sus amigos mientras él se quedaba en casa porque su papá le había castigado por enfadarse y romper las raquetas. Así que cogió las raquetas de su hermana Sonia, y las escondió para que no pudiera ir a jugar.

Cuando el papá le dijo a Sonia: “Prepárate, que te llevo al campo de deportes para que juegues”, Sonia fue a coger sus raquetas y no las encontró. Entonces su papá le dijo: “Si no encuentras tus raquetas de jugar al tenis, no podemos ir, y nos tenemos que quedar en casa”.

Sonia se puso muy triste, porque no sabía dónde tenía sus raquetas. Pero Miguel, que las había escondido, no le dijo a su hermana lo que había hecho, y se puso muy contento porque pensó: "Yo no puedo jugar al tenis porque estoy castigado, pero mi hermana tampoco, y así los dos nos quedamos en casa".

Los niños están bastante inquietos porque han estado en un parque. Debido a ello se hace un ejercicio más breve de lo que hubiera sido normal, y no se trata el aspecto de "envidia", que estaba previsto.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

Las respuestas a las preguntas de comprensión de la historia son suficientemente buenas, por lo que se puede realizar sin problemas el ejercicio de razonamiento de valores. Ha quedado reforzada la idea de que Miguel tiene mucho genio. Cuando perdió, tiró las raquetas y las rompió, y su papá le ha castigado sin ir a jugar. A Sonia no la ha castigado, pero Miguel le escondió las raquetas para que tampoco pudiera ir.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

¿Te parece bien o te parece mal que el papá castigue a Miguel sin ir a jugar al tenis?

Los niños no tienen problema alguno en manifestar que les parece bien, razonándolo con la idea de que rompe las raquetas (D. Alvarez, Leire, Jesús).

Se les pregunta si hay algo más que haga Miguel que esté mal.

No tienen problemas en afirmar que además esconde las raquetas de su hermana (D. Arenzana).

¿Tiene quc castigar el papá a Sonia por no encontrar las raquetas?

Los niños no encuentran ninguna dificultad para afirmar que no hay que castigar a Sonia, ofreciendo afirmaciones como las siguientes:

"Tiene que castigar a Miguel, porque esconde las raquetas, y no a Sonia" (Marta).

"No, porque ella no tira y rompe las raquetas" (Dani).

"No, porque es su hermano el que le ha escondido las raquetas" (Raquel).

31º DÍA DE INTERVENCIÓN: 28ª HISTORIA

FECHA: 7-6-1993.

VIDEO: Se grabó, y se pudo examinar, pero al ir a pasar la grabación a la cinta se manipuló inadecuadamente y se perdió. Se pueden especificar las respuestas de los niños por las notas tomadas en el primer examen que se hizo, pero no pudo volverse a revisar.

SERAFÍN SIEMPRE LLEGA TARDE AL COLEGIO

Serafín es un niño bueno. Eso dicen todas las personas que le conocen. Si le preguntáis a la vecina os dirá que lo quiere mucho porque siempre la saluda muy simpático, y le ayuda a subir la compra a casa para que ella no se canse.

Lo mismo piensan todos sus amigos. Ayuda a hacer los deberes a los que lo necesitan. Es muy alegre, y si alguno está triste enseguida se pone a hacer monadas hasta que consigue que se ría. La señorita dice que estudia mucho, y sus papás dicen que es muy cariñoso, por eso estarían muy contentos con él, pero ni los papás ni la señorita de Serafín están contentos del todo, ya que es un niño que siempre llega tarde a clase.

La señorita tiene que llamar muchos días a casa de Serafín para preguntarle a su mamá si está todavía en casa, y la mamá siempre le dice que Serafín ha salido para ir al colegio hace mucho tiempo. La señorita y los papás le han dicho muchas veces que tiene que llegar pronto al colegio, pero Serafín es un niño que no sabe ir por la calle sin hablar con todas las personas que conoce. Como es tan simpático, conoce a muchas personas, y, como se para a hablar con todas, siempre llega tarde al colegio.

Un día los papás se enfadaron mucho con él, y Serafín les prometió que nunca más llegaría tarde al colegio. Como Serafín era un niño que siempre cumplía las promesas que hacía, los papás estaban seguros de que iba a llegar ya siempre a tiempo.

Al día siguiente, cuando Serafín iba camino del colegio, vio que una señora se caía y se acercó para ver qué pasaba. La señora estaba enferma, y le dijo que fuera a pedir ayuda. Serafín se acordó de la promesa que había hecho a sus padre de llegar puntual al colegio, y miró para ver si había alguna otra persona que pudiera pedir ayuda, pero no había nadie.

"Dios mío, pensó, si voy a pedir ayuda llegaré otra vez tarde al colegio, pero, si me voy al colegio, nadie ayudará a esta señora. Mis papás pensarán que he roto la promesa y ya no confiarán más en mí". A pesar de todo, Serafín decidió ir a pedir ayuda, y llegó tarde al colegio, y pasó mucha vergüenza cuando la señorita le dijo que había llamado a su mamá y la mamá le contó la promesa que había hecho de no llegar tarde al colegio.

- *Refuerzo del nivel comprensivo:*

Las respuestas que ofrecen los niños dan a conocer que su comprensión de la historia es adecuada. Dan muestras rápidamente de conocer los componentes básicos de la situación, por lo que se pasa inmediatamente a las preguntas de carácter social y moral

- *Respuestas sobre valores sociales:*

1. ¿Ha roto de verdad Serafín la promesa que ha hecho a sus padres?

Los niños tienen claro que no cumple la promesa porque llega tarde al colegio, pero porque ve a una señora que se ha hecho daño.

¿Te parece bien o te parece mal lo que hace?

Bien, "porque tenía que ayudarla, si no ¿quién le ayudaba?" (Marta).

Bien, "porque cogió a la señora" (Rebeca).

2. Planteamiento que se hace a todos los niños que se puede:

2a. ¿Qué hubierais hecho vosotros si fuerais Serafín, ayudar a la señora aunque llegarais tarde, o ir corriendo a la escuela para no romper la promesa?

Todos los niños a los que se pregunta dicen que hubieran ayudado a la señora (Noelia, Rebeca, Samuel, Jorge, Alba, Alejandro). Una de las niñas (Marta) añade que les diría a los papás que había tenido que ayudar a la señora.

2b. Si fuerais vosotros los papás, y supierais lo que había pasado, ¿os enfadaríais con Serafín?

Una niña (Beatriz) ofrece una respuesta contradictoria, ya que si bien tiene claro que está bien que Serafín ayude a la señora, piensa que los papás se enfadarán. Al preguntarle que por qué, si por ayudar a la señora dice que no, que por llegar tarde al colegio.

Dani, al que se pregunta, ofrece una respuesta significativa: "No se enfadarán, porque, si saben lo que ha pasado, les parecerá bien".

"Se enfadarán porque no sabían lo que había pasado" (D. Arenzana).

"No se enfadarán, porque ha ayudado a la señora" (Alberto).

"Sí se enfadarán" (Sara).

32º DÍA DE INTERVENCIÓN: 29ª HISTORIA

Es el primer día de intervención después de las vacaciones de verano, y el primer día que los niños van por la tarde a clase. Tenemos cierta inquietud por el nivel de razonamiento que tendrán los niños después de un período de 3 meses de descanso, y se desea conocer si es necesario reforzar el proceso realizado el curso anterior.

FECHA: 4-10-1993.

VIDEO: No existe documento gráfico. Algo ha funcionado mal en la cámara. La cinta está enganchada y la grabación estropeada.

JUAN Y MARíA SE DIVIERTEN EN EL PARQUE

Un niño y una niña, que se llaman Juan y María, han ido con sus papás a pasar la tarde en el parque. Normalmente, cuando van al parque llevan cosas para jugar, pero ese día ninguno de los dos amigos ha llevado nada.

Como no tenían nada para jugar, habían estado jugando a esconderse, pero María de dijo a Juan. "Ya me he cansado de esconderme, vamos a jugar a otra cosa". "¿Qué quieres que hagamos ahora?", le dice Juan.

María vio entonces a un niño pequeño que estaba jugando con un globo, y como no vio a ninguna persona mayor cerca del niño le dijo a Juan: "Mira aquel niño pequeño, qué contento está con su globo, vamos corriendo, se lo cogemos y dejamos que se lo lleve el viento, verás como nos reímos de él".

Juan le dijo a María que no le parecía bien hacer eso, pero María le dijo: "No seas tonto, no nos va a ver nadie y va a ser muy divertido".

Sin hacer caso de lo que le decía Juan, María se acercó al niño, le cogió el globo y dejó que se lo llevara el viento.

Pero, aunque María no se había dado cuenta, la mamá del niño pequeño vio lo que había hecho, se enfadó mucho y fue a decírselo a los padres de Juan y de María. Los padres de Juan y de María se enfadaron también mucho, y les dijeron: "Ya no os compramos los helados que os habíamos prometido, con el dinero de los helados vamos a comprarle otro globo a este niño.

Juan quiso decirle a sus papás que él no quería hacerlo, que había sido María, y que él no había podido convencerla para que no lo hiciera, pero sus papás estaban tan enfadados que no quisieron ni escucharle, y también se quedó sin el helado, igual que María.

• *Refuerzo del nivel comprensivo:*

El nivel de comprensión de la situación que se plantea es bueno, respondiendo los niños de forma correcta a las preguntas que se les plantean. Conocen que Juan no quería hacerle nada al niño pequeño. María es la que quiere reírse del niño y la que le tira el globo. Los ven y los castigan a los dos, y Juan no puede decirle a sus padres que él no tiene culpa de nada.

Se pasa directamente a la evaluación de las conductas que aparecen en la historia.

• *Respuestas sobre valores sociales:*

El ejercicio, en sus planteamientos iniciales, resulta a los niños bastante simple, por lo que la intervención es también relativamente breve.

¿Ha hecho María algo malo?

No tienen ningún problema en afirmar que sí, porque le quita el globo al niño pequeño.

¿Ha hecho algo malo Juan?

Defienden sin dificultad que no. El no hace nada, y le dice a María que no le quite el globo al niño pequeño.

¿Os parece bien que los papás castiguen a María? ¿Y que castiguen a Juan?

De forma general les parece bien que se castigue a María, pero no que se castigue a Juan, porque él no ha hecho nada malo.

¿Deberían haber hecho algo los papás antes de castigar a Juan?

No se sabe si el planteamiento ha sido bien comprendido por los niños en la forma en la que se les ha planteado, y, al no tener el vídeo grabado para comprobarlo, tampoco se sabe si se ha cometido algún error al plantear la pregunta.

Lo cierto es que los niños se sienten desconcertados, y no ofrecen ninguna respuesta que defienda que los papás deberían haber dejado a Juan que les contara lo que había pasado, tal como se buscaba. Las afirmaciones de los niños insistían en la dirección de que no tenían que castigar a Juan, sino sólo a María.

33º DÍA DE INTERVENCIÓN: 30ª HISTORIA.

FECHA: 5-10-1993.

VIDEO 3: Cuento: 24,15 - 28,15.
Refuerzo de la comprensión:
Preguntas sobre valores: 28,15 - 37,00.

HOY DORMIREMOS EN UNA TIENDA DE CAMPAÑA

Dos niños, que se llaman Pedro y Raúl, son muy amigos. Desde que son pequeños han ido juntos al colegio, y siempre están jugando y haciendo las cosas juntos. Sin embargo, hay algo que les gustaría mucho hacer, y que, hasta ahora, no han podido hacer nunca: pasar una noche juntos durmiendo en una tienda de campaña.

Aunque lo han intentado alguna vez, no han podido hacerlo porque a Pedro su padre no le deja. Pedro le ha dicho a su padre todo lo que le gustaría hacerlo, también le ha dicho que a su amigo Raúl su papá sí que le deja. Incluso un día su papá llamó por teléfono al padre de Raúl para ver si era verdad que dejaba que Raúl pasara la noche en una tienda de campaña, y aunque vio que sí que le dejaba, al final, siempre terminaba diciendo que le dejaría cuando fuera un poco mayor.

Un día Pedro le dijo a Raúl: "Mira, vamos a decirle a mi padre que voy a pasar la noche contigo en tu casa, y, en lugar de dormir en casa, cogemos la tienda y nos vamos a dormir al campo". "Como mi padre no se enterará, no se enfadará conmigo, y podremos pasar la noche juntos durmiendo en el campo".

Así lo hicieron; al padre de Pedro le dijeron que iban a dormir en casa de los padres de Raúl, y al padre de Raúl, como sí le dejaban, le dijeron que, por fin, el padre de Pedro le dejaba pasar la noche en el campo. Cogieron la tienda de campaña y se marcharon al campo.

Cuando estaban llegando al sitio donde querían dormir, comenzó a llover, y como llovía mucho, pensaron que era mejor volver a casa y pasar la noche en el campo otro día que no lloviera.

Al llegar a casa, Raúl le dijo a su padre lo que había pasado, que como estaba lloviendo preferían dormir en casa. Pero Pedro, como su papá pensaba que iba a dormir en casa de Raúl, tuvo que engañar a su padre, y decirle que se había puesto mala la mamá de Raúl, y que por eso había vuelto a casa a dormir.

- *Refuerzo del nivel de comprensión:*

Los niños ofrecen un buen nivel comprensivo de toda la primera parte de la historia. Sin embargo, hubo que reforzar bastante la parte final, para que se dieran cuenta de que Raúl sólo engaña porque mantiene la mentira de Pedro de que le dejan dormir en el campo. Pero que Pedro engaña a su padre dos veces. Primero al decirle que va a dormir en casa de Raúl, y posteriormente al decirle que la mamá de Raúl está enferma cuando vuelve a dormir a su casa.

Como ya hemos dicho en alguna ocasión anterior, parece probable que, cuando se mezclan hechos similares con niños del mismo sexo, la comprensión de las situaciones les resulte más difícil.

- *Respuestas sobre valores sociales:*

¿Hace Pedro algo que esté mal?

No tienen ninguna dificultad para afirmar que sí, "porque ha mentido a su padre" (Alejandro).

¿Algo más?

"No tenía que ir al campo y va" (Marta).

¿Hace Raúl algo que esté mal?

"Ha hecho todo bien, porque su papá le deja ir" (Rebeca).

"Sí hace algo mal, porque le dice a su padre que le dejan ir al campo a Pedro" (Alejandro).

¿Cuál de los dos niños, Pedro o Raúl, hace algo malo al ir a dormir al campo?

Diversas voces de Pedro.

"Pedro, porque ha mentido a su papá". ¿Y Raúl no lo engaña? "Sí, pero menos que Pedro" (Beatriz).

¿Hace algo malo un niño que quiere pasar la noche en el campo o depende?

"Depende". ¿De qué? "De si les dejan o no les dejan" (Alberto).

Decidme algo que esté bien sólo porque los papás os dejan hacerlo.

Esta situación se plantea a todos los niños. Las respuestas son todas ellas correctas, centrándose en normas convencionales, tales como:

– Subir a casa de mi tía.

– Jugar al fútbol con un amigo.

– Meterse en la cama con los papás.

– Ir a casa solo.

– Salir a la terraza.

– Quedarse sola en casa.

– Ir al campo.

– Lavarse solo los dientes.

– Quedarse sola en la calle.

Se quiere ver si el hecho de que nombren únicamente elementos convencionales es casual, y se plantea a dos niños, que no son de los que ofrecen habitualmente razonamientos elaborados, las siguientes preguntas:

Oye, Sara, y si a ti te dicen tus papás que puedes pegarles a tus amiguitos, ¿puedes hacerlo?

– "No". ¿Por qué? "Porque eso está muy mal".

Y tú, Isabel, si te dicen tus papás que si tienes hambre le quites el bocadillo a un amigo, ¿puedes hacerlo?

– "No". ¿Por qué? "Porque si no también a mí me quitarían el bocadillo". Se oyen voces que dicen que eso está muy mal.

34º DÍA DE INTERVENCIÓN: 31ª HISTORIA

Fecha: 7-10-1993.

Vídeo: Cámara estropeada. No existe documento gráfico. Al ser el último día de intervención, se decide hacerla según lo previsto.

A PEDRO LE GUSTA TOCAR LA FLAUTA

Pedro es un niño al que le gusta mucho tocar la flauta. La verdad es que la toca muy bien, por eso a sus padres les gusta que la toque y están muy contentos de todo lo que trabaja para hacerlo cada vez mejor. Lo único que le dicen que no tiene que hacer es tocar la flauta en casa mientras alguien está durmiendo.

Sin embargo, al padre de Pedro le preocupa que le guste tanto la flauta que no haga ninguna otra cosa cuando tiene tiempo libre. El padre de Pedro piensa que los niños también tienen que correr y jugar, porque, si no, no se hacen fuertes ni salen con sus amigos.

Por eso, el padre de Pedro ha puesto una cesta de baloncesto en un almacén que tiene al lado de su casa, ha comprado un balón, y llama todos los días un rato a Pedro para que juegue con él.

Como a Pedro le gusta estar con su padre, no le importaba jugar al baloncesto con él, y, poco a poco, a medida que va jugando mejor, tanto que incluso ganaba a su padre, le terminó gustando el baloncesto, sobre todo porque vio que ahora no sólo era muy bueno tocando la flauta, sino porque además era uno de los mejores jugadores de su colegio, además de que se estaba poniendo muy fuerte, y eso le gustaba.

Un día, cuando llegó su padre a casa, le dijo a Pedro: “Esta noche he dormido un poco mal. Me voy a dormir un rato, que estoy un poco cansado, y cuando me levante jugamos un partido al baloncesto. Acuérdate de que quien pierda el partido tiene que pagar los helados de esta noche”.

Pedro pensó: “Mientras mi papá está durmiendo, voy a entrenarme yo un poco, así, cuando juguemos luego, le ganaré más fácil y tendrá que pagar él los helados”. Cogió el balón y se fue al almacén a entrenarse. Mientras estaba jugando, no sabe que pasó pero la cesta que estaba puesta en la pared se cayó y se rompió. El no había hecho nada para romperla, pero se había caído de la pared y se había roto.

Como ya no podía jugar, se fue a su habitación y se puso a tocar la flauta, sabía que a sus padres no les gustaba que tocara la flauta mientras había alguien durmiendo, pero estaba tan triste por lo que había pasado con la canasta de baloncesto que siguió tocando.

Cuando se levantó su padre de la cama, se enteró de que la canasta estaba rota, y entonces le dijo a Pedro, has hecho algo que está mal y te tengo que castigar, pero si adivinas por qué te tengo que castigar, no sólo no te castigaré, sino que iremos a comernos los helados y los pagaré yo.

Pedro pensó: "Han pasado dos cosas. Se ha roto la cesta de baloncesto, y he tocado la flauta en casa". Pero como Pedro era muy listo adivinó por qué tenía que castigarle su papá, y le pidió perdón. Por eso, se fueron como buenos amigos a comerse los helados.

• *Refuerzo del nivel de comprensión:*

Se pone especial cuidado en reforzar las ideas más importantes, que son básicamente tres:

a) Mientras se está entrenando se rompe accidentalmente la canasta de baloncesto.

b) Al romperse la canasta, se pone a tocar la flauta mientras su papá está durmiendo la siesta. Sabe que no debe tocarla mientras alguien duerme.

c) Su papá le da la oportunidad de que acierte qué es lo que ha hecho mal. Si acierta, su papá le perdonará y se irán juntos, como amigos, a comerse los helados.

Los niños ofrecen un buen nivel comprensivo de la situación, y se les plantea directamente la valoración de la situación.

• *Respuestas sobre valores sociales:*

Los niños identifican como malo tanto que se rompa la canasta de baloncesto como que toque la flauta mientras duerme su papá. A partir de aquí, se plantea la siguiente pregunta para todos los niños:

¿Por cuál de las dos cosas que han pasado crees que tenía que castigarle su papá: porque se cae la cesta de baloncesto y se rompe, o por estar tocando la flauta mientras su papá está durmiendo?

El primer niño al que se le plantea la situación (Alejandro) responde que tenía que castigarle "porque se ha roto la canasta de baloncesto". Al preguntarle por qué, responde que porque "hay que comprar otra y cuesta dinero".

El segundo niño (Dani) responde "porque estaba tocando la flauta mientras su papá estaba durmiendo". Razona la elección diciendo que la canasta se rompe sola, y que tocando la flauta no deja dormir a su papá.

A partir de ahí, los niños se reparten entre ambas opciones, sin que parezca influirles mucho qué es lo que dice el niño que responde antes que ellos, hecho que se valora positivamente.

La opción de Alejandro es elegida por 9 niños, y la opción de Dani es elegida por 14 niños.

3. UNA REFLEXIÓN SOBRE LA INTERVENCIÓN

Los resultados de la intervención que hemos realizado no podremos conocerlos hasta que comprobemos los datos de la prueba final. De cualquier manera, no hemos podido resistirnos a adelantar, aunque sea de forma superficial, algunas reflexiones que nos han surgido a lo largo de la experiencia educativa.

Estamos situados en una clase normal, con niños de 2º de infantil, y con un educador, el investigador, con ilusión pero inexperto en la tarea de guiar un grupo de esta edad. Los niños son inquietos y juguetones, más todavía si son movidos, como eran éstos, y están juntos sentados en el suelo, por lo que difícilmente se puede esperar que estén todos atentos y sigan las instrucciones marcadas. El educador no siempre lo hace bien, habiendo días en los que incluso lo hace mal y confunde a los niños.

Pero, a pesar de todo, se comprueba que:

a) Las historias son seguidas por los niños con una enorme atención, por lo que, al menos en apariencia, el intento de hacer algo que fuera atractivo para ellos parece conseguirse.

b) El conjunto de los niños entiende bien los elementos básicos de la práctica totalidad de las historias. Siempre existe alguno que se ha despistado, y que, queriendo intervenir, puede confundir a otros niños. Esto obliga a tener cuidado en el refuerzo de la comprensión, pero puede afirmarse que los niños entienden bien las situaciones de la duración y cantidad de información que hemos utilizado.

c) Dentro de sus características y posibilidades, los niños aportan sin problemas su forma de pensar, y no aparecen conductas ni risas que puedan resultar hirientes por parte de ningún niño, sea cual sea la forma de razonar de otro cualquiera.

d) La heterogeneidad del grupo ha sido positiva, ya que desde el principio de la intervención contamos con algún niño cuyos razonamientos aportaban al resto de la clase el contrapunto de un pensamiento algo más elaborado, capaz de suscitar el conflicto cognitivo.

e) Tal como ha podido apreciarse por la lectura anterior, es cada vez progresivamente mayor el número de niños cuyos razonamientos dan muestra de niveles comprensivos que evaluamos como favorables.

f) Aparecen signos que nos dan a conocer que los objetivos se van cumpliendo, ya que surgen algunos hechos y formas de evaluación que nos parecen positivos:

- La mayoría de los niños tienen en cuenta las circunstancias.
- Se fijan cada vez mejor en el juego de intenciones y consecuencias.

- Distinguen con progresiva claridad el dominio moral del convencional, aunque este último les resulta, en ocasiones, más difícil de graduar.
- Evalúan cada vez mejor el pensamiento de los demás (adopción de perspectivas).
- Conceptos como el engaño y la mentira no parecen crearles ningún problema.

g) Sin embargo, existen elementos en los que la respuesta de los niños nos ha parecido algo inferior:

- Si bien los aspectos de empatía aparecen con facilidad, dan la impresión de supeditar a la misma los juicios de valor, por lo que los distorsiona. Sería un ámbito a trabajar más y mejor.
- Las ocasiones en las que hemos planteado el concepto de envidia nos parece que no ha llegado a ser bien entendido. No hemos llegado a conocer si esto ocurre porque nuestros planteamientos no son adecuados, es un concepto que bloquea el proceso de pensamiento infantil, o porque excede sus posibilidades.

La prueba final: descripción y forma de evaluación

1. FUNDAMENTOS

La medición final que se propone mantiene, en parte, la misma estructura que la medición inicial: diversas situaciones de ámbito convencional y moral. De esta manera, además de establecer las posibles diferencias que puedan surgir entre los niños del grupo de control y del grupo experimental, en función de la intervención realizada, podremos examinar posibles incidencias que aparezcan en el proceso madurativo en relación con la prueba inicial.

Somos conscientes de que no es posible realizar una comparación estricta entre ambas pruebas por distintas razones. Para poder hacerlo deberíamos estar seguros de que el grado de dificultad entre las situaciones utilizadas en la prueba inicial y las que vamos a usar en esta tienen el mismo nivel, cosa que no sólo no podemos asegurar, sino que hemos intentado que la dificultad que plantean las situaciones de la prueba final sea algo superior, al menos desde nuestro punto de vista, y esperamos que también para el sistema conceptual de los niños.

Además, el número de situaciones que vamos a utilizar es inferior, y, en contra de lo que hicimos en la prueba inicial, en esta ocasión vamos a dar una gran importancia a los razonamientos con los que los niños justifiquen las valoraciones que realicen.

De cualquier manera, siempre será posible algún tipo de análisis que nos aproxime al conocimiento de si ha existido un progresivo proceso madurativo, o si, por el contrario, se ha producido un estancamiento en el desarrollo del conocimiento autónomo de las normas y valores sociales.

Se añade además un nuevo apartado, a través de dos historias, que intenta encontrar alguna otra diferencia que haya podido producirse entre los niños de ambos grupos a causa del proceso de intervención.

La duda que puede surgir, con relación a este nuevo apartado final de la prueba, es por qué se han elegido estos planteamientos, y no otros. Es decir, la intervención que se ha realizado ha podido influir de muy diversas maneras sobre los procesos de razonamiento de los niños, y es posible, incluso, que

existan otros elementos que sean más relevantes que los que aquí se han tenido en cuenta.

La decisión se ha tomado por dos razones fundamentales. Por una parte, no se quería hacer una prueba que fuera demasiado larga, dada la edad de los niños, y las dificultades que habíamos tenido con algunos de ellos para finalizar la prueba inicial. Debido a esto, se decide limitar lo más posible los nuevos elementos que se introducen, disminuyendo, además, para introducir este cambio, el número de situaciones que se van a utilizar manteniendo la misma estructura de la medición inicial.

Por otra parte, se consideró que, además de los datos que aparecieran a través de las situaciones convencionales y morales que se van a proponer a los niños, era suficiente intentar estudiar si existía algún otro elemento importante del proceso de desarrollo del juicio moral en el que aparecieran diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, ya que esto sería suficiente para justificar la conveniencia de una intervención temprana, sea o no en la línea que aquí se propone, sin detrimento de que el proceso de intervención haya podido influir también sobre otros elementos del proceso de razonamiento moral.

Dentro de este contexto. se crean dos historias que intentan examinar la respuesta del niño ante el conflicto de infringir una norma impuesta por los padres por hacer algo moralmente bueno, y comprobar si el niño es capaz de ponerse en la situación de los padres a través de la interpretación de cuál será su reacción cuando sepan que no se han seguido sus órdenes. Se considera que éste es un elemento suficientemente relevante como para afianzar la idea de la conveniencia de la intervención en esta edad, si aparecieran diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control.

De esta manera, la prueba que se va a realizar a los niños queda conformada de la siguiente manera:

Tres situaciones de ámbito convencional, y otras tres de ámbito moral. Tal como ya se hizo en la prueba inicial, cada una de estas situaciones tiene dos formas contradictorias (normas que prohiben y dejan hacer lo mismo), que intentan discernir el nivel de razonamiento comprensivo de las normas sociales por parte de los niños. Se ha seguido emparejando una situación convencional con una situación moral, de manera que, al final de ambas, puedan valorarlas también de forma conjunta. Con ello se vuelve a intentar conocer el nivel de importancia que atribuyen a una y otra norma, y la manera en la que lo justifican.

Tal como podrá verse a continuación, la estructura que tienen las situaciones convencionales y morales, al igual que se hizo en la medición inicial, es la misma tanto en su forma 1 como en su forma 2: comprensión, valoración y

justificación. Se añade al final de cada una de las situaciones una pregunta de identificación con la historia, con el fin de intentar ver, sobre todo en las situaciones morales, si existe un grado de coherencia en las respuestas.

La prueba consta, además, en su parte final, de dos historias, algo más largas que las situaciones, que tratan de determinar cómo se enfrentan y razonan los niños ante planteamientos de conflicto: hacer algo moralmente bueno, a pesar de ir contra una norma. El interés de estas historias se fundamenta también en que plantean el examen de la capacidad de los niños de ponerse en el lugar de los padres. Se completan las historias con unas preguntas sobre su nivel de identificación, que sirven para poner de manifiesto la coherencia general de planteamientos, y la fuerza que las normas heterónomas tienen sobre ellos.

2. LAS SITUACIONES Y LAS HISTORIAS

En esta ocasión, las **situaciones** que presentamos a los niños son las siguientes:

Convencionales:

- Entrar en la habitación en la que trabaja el papá.
- Ayudar a la mamá a limpiar el polvo.
- Llevar un perro a casa.

Morales:

- Tirar a una niña.
- Quitar unos patines.
- No querer jugar y despachar a unos niños sucios y pobres.

Creemos que estas situaciones son, en principio, representativas de los ámbitos convencional y moral en los que las incluimos. Sin embargo, hemos querido, de alguna manera, introducir un nivel un poco mayor de dificultad, por lo que algunas de ellas tienen alguna característica específica que queremos resaltar.

En el caso de las convencionales, la situación de poder llevar el perrito a casa , dependiendo de si los papás le dejan, juega con un posible aspecto afectivo en relación con los animales, hecho que hace que, siendo una situación claramente convencional, pueda conllevar algo más de dificultad para los niños.

En las morales se introduce no querer jugar con niños sucios o pobres, hecho ante el que los niños pueden estar inducidos en contra por el miedo de los padres, en el sentido de no acercarse a cierto tipo de personas.

La situación de ayudar a la mamá a limpiar el polvo tiene la característica específica de tentar al niño con la idea de que al hacerlo "puede romper alguna figurita". Es decir, perteneciendo a un ámbito convencional, se introduce la idea de un posible daño, lo que la podría convertir en moral. Este hecho hace que, tal como detallaremos más adelante, su valoración deba realizarse en función de la coherencia interna entre valoraciones y justificaciones.

Tal como se verá al leer la prueba, que se aporta completa a continuación, las historias plantean al niño el dilema de romper una norma explícita y concreta para poder hacer algo que es bueno, a la vez que se le obliga a que interprete qué pensarán sus padres de lo que hace el personaje de la historia, y a que manifieste y justifique su nivel de identificación-empatía.

En la primera historia el objeto de la buena acción es salvar a un niño, y en la segunda a unos pájaros. La diferente fuerza que a nivel afectivo pueda tener el niño con relación a los pájaros se intenta compensar con el hecho de que el niño se encuentra en peligro, pero no es seguro que vaya a hacerse daño, mientras que los pájaros es seguro que, si no se actúa para salvarlos, se morirán.

El incluir en ambas historias una última parte destinada a verificar su nivel de identificación y empatía con la situación, preguntándoles "qué hubieran hecho ellos si hubieran sido el niño de la historia", está motivado por el interés que teníamos por constatar, de alguna manera, si la existencia de una norma influye también, de forma diferencial entre los grupos, sobre la toma de decisión de ayuda.

Cuando nos refiramos, de aquí en adelante, a qué es lo que medimos a través de las historias, y para recoger de forma breve los tres aspectos que contiene, vamos a utilizar el nombre de "juicio propio".

Conocemos que, desde que iniciamos la investigación, no estamos haciendo otra cosa que evaluar y potenciar el nivel autónomo de pensamiento de los niños en diversos aspectos de valores y normas sociales, por lo que el término sería inexacto, ya que englobaría todo lo que hemos estado haciendo. Pero consideramos que enfrentarse de forma adecuada a las situaciones de conflicto que plantean las historias, interpretar correctamente el pensamiento de los padres, y tomar la decisión de actuar en consonancia con los anteriores planteamientos exige un nivel de juicio propio superior al que es necesario en las primeras situaciones, por lo que, a falta de una expresión que sea representativa de todos los aspectos que se plantean en las historias, hemos decidido utilizar el nombre de "juicio propio", a pesar de su inexactitud conceptual.

3. LA PRUEBA

Situaciones:

A1. En una casa vive un niño con sus papás. El papá trabaja siempre en la misma habitación, y no le gusta que nadie entre en ella. Por eso le está diciendo siempre a su hijo que no entre nunca en la habitación en la que trabaja. Sin embargo, este niño no hace caso a su papá, y un día, sin que nadie le viera, entró en la habitación en la que trabajaba su papá, aunque sabía que se lo habían prohibido.

¿Podía el niño entrar en la habitación en la que trabajaba su papá?

¿Te parece bien o te parece mal que el niño entre en la habitación?

¿Por qué?

A2. En otra casa diferente vive otro papá que también tiene una habitación para trabajar. Pero este papá le dice a su hijo. Siempre que quieras puedes entrar a esta habitación en la que trabajo. Así, además, si te gusta, podrás aprender a hacer las cosas que yo estoy haciendo, por eso te dejo que entres a esta habitación siempre que quieras.

¿Deja este papá a su hijo que entre en la habitación en la que trabaja?

Y si su papá le deja, ¿te parece bien o te parece mal que el niño entre en esta habitación?

¿Por qué?

¿Cuál de los dos papás de los que hemos hablado te gustaría que fuera tu papá. El papá que no deja a su hijo entrar en la habitación o el papá que sí deja que su hijo entre a la habitación en la que trabaja?

¿Por qué?

B1. A un niño, al que le gusta mucho hacer travesuras, le ha dicho muchas veces su papá que no tiene que hacer esas cosas, sobre todo a niños pequeños, porque les puede hacer daño. Pero a pesar de que su papá se lo había prohibido, este niño ve un día a una niña pequeña al lado de un río, y, para reírse de ella, fue corriendo, la empujó y la tiró al agua.

¿Le deja el papá a este niño que haga travesuras a otros niños?

¿Qué te parece lo que hace este niño con la niña que estaba al lado del río?

¿Por qué?

B2. En un pueblo diferente vive otro niño al que su papá le dice que puede hacer todas las travesuras que quiera a otros niños, que eso es muy divertido, y si ve a un niño, lo empuja y lo tira, mejor, que así se reirá más. Su papá le dice que puede hacer todas las travesuras que quiera.

¿Deja el papá de esta historia a su hijo que haga todas las travesuras que quiera?

Y si su papá le deja, ¿te parece bien o te parece mal que el niño haga estas travesuras?

¿Por qué?

¿Cuál te gustaría más que fuera tu papá, el que no deja a su hijo que haga travesuras, o el papá que sí deja a su hijo que haga travesuras y empuje a otros niños?

¿Por qué?

A + B. En esta historia tú vas a ser ahora el papá/mamá. Tienes dos hijos que han hecho algo que está mal. Uno porque entra a la habitación en la que trabaja su papá, aunque su papá no le deja que entre, y otro porque hace travesuras y empuja a otros niños.

¿Cuál de estos dos niños te parece que ha sido más malo?

Si sólo pudieras castigar a uno de los dos, ¿a cuál de los dos castigarías?

¿Por qué?

C1. En una casa vive una niña a la que le gusta mucho ayudar a su mamá limpiando el polvo, pero a su mamá le da miedo que mientras le ayuda limpiando el polvo pueda romper alguna figurita, por eso le ha dicho que no quiere que lo haga. Le ha prohibido que limpie el polvo. Sin embargo, aunque su mamá no le deja, la niña siempre que puede se pone a limpiar el polvo, porque le gusta mucho.

¿Deja, en esta historia, la mamá que la niña limpie el polvo?

Si su mamá no le deja, ¿qué te parece que la niña lo haga?

¿Por qué?

C2. En otra casa diferente vive otra niña a la que también le gusta mucho ayudar a su mamá limpiando el polvo. Esta mamá, sin embargo, sí que deja que

su hija le ayude, y le dice que tenga cuidado, pero que lo puede hacer siempre que quiera.

¿Deja la mamá de esta historia que la niña le ayude limpiando el polvo?

Y si su mamá le deja, ¿qué te parece que la niña lo limpie?

¿Por qué?

Si tú pudieras elegir, ¿preferirías vivir en una casa en la que tus papás te dejan ayudarles si te gusta hacerlo, o en la casa donde los papás no dejan que les ayudes?

¿Por qué?

D1. A Antonio le ha dicho muchas veces su papá que no hay que quitar las cosas a los demás niños, pero aunque Antonio sabe que su papá no quiere que lo haga, un día vio que un niño tenía unos patines que le gustaban mucho, y cuando el niño estaba mirando a otro sitio, fue corriendo, le quitó los patines y se los llevó a su casa.

¿Le deja el papá a Antonio que quite cosas a los demás niños?

¿Qué te parece, entonces, lo que hace Antonio en esta historia?

¿Por qué?

D2. Sergio, sin embargo, tiene un papá que le dice que cuando quiera algo que le guste mucho, lo que tiene que hacer es buscar a un niño que lo tenga, y entonces ir y quitárselo. Cuando quieras algo, se lo puedes quitar al niño que lo tenga, le dice a Sergio su papá, que yo te dejo.

¿Le dice a Sergio su papá que puede quitar las cosas a los demás niños?

Y si su papá le deja, ¿a ti te parece bien o te parece mal que Sergio quite cosas a los niños?

¿Por qué?

¿Qué prefieres tú, tener un papá que te diga que puedes quitar las cosas a los niños, o tener un papá que te diga que no hay que quitar nada a los niños?¿Por qué?

C + D. En esta historia tú vas a ser otra vez el papá/mamá, y tus hijas han hecho algo que está mal. Una ha estado limpiando el polvo, aunque su mamá

no le deja que lo haga, y otra porque le ha quitado los patines a otra niña cuando la niña no estaba mirando.

¿Cuál de las dos niñas te parece que ha sido más mala?

Si tú sólo pudieras castigar a una de las dos, ¿a cuál de las dos castigarías?

¿Por qué?

E1. A María le ha dicho muchas veces su madre que todos los niños tienen que ser amigos, y que hay que quererlos a todos, aunque estos sean más pobres y no tengan vestidos bonitos para ponerse, o estén un poco sucios. Pero María, aunque sabe que a su madre no le gusta que lo haga, se le ha acercado un niño pobre, y que estaba un poco sucio, que quería jugar con ella, y lo ha empujado para que no se le acercara, y lo ha despachado.

¿Le dice a María su mamá que hay que querer a todos los niños?

¿Qué te parece entonces lo que hace María con el niño pobre que se le acerca?

¿Por qué?

E2. Hay otra niña diferente, que se llama Sonia, a la que su mamá le dice que no tiene que hablar y jugar nunca con los niños pobres y que están un poco sucios, y que si se le acerca alguno que lo empuje y lo despache, por eso, el otro día empujó y despachó a un niño pobre que se le acercó.

¿Le dice a Sonia su madre que no hable y que despache a los niños pobres?

Y si su mamá le ha dicho que los empuje y los despache, ¿qué te parece lo que hace Sonia en esta historia?

¿Por qué?

¿Qué prefieres tú, tener una mamá que te diga que hay que querer y jugar con todos los niños, aunque sean pobres, o tener una mamá que te diga que hay que despacharlos y empujarlos?

¿Por qué?

F1. En una casa vive un niño al que le gustan mucho los animales, sobre todo los perros. Le ha dicho muchas veces a su mamá que le deje tener un perro en casa, pero su mamá le ha dicho siempre que no quiere que tenga un perro en casa, que no le deja tenerlo. Sin embargo, aunque su mamá no le deja, un

día le regalaron en la calle un perrito pequeño. El niño lo cogió, y se lo llevó a su casa.

¿Le deja la mamá a este niño que tenga un perro en casa?

¿Qué te parece entonces lo que hace este niño que lleva el perrito a su casa aunque su mamá no le deja?

¿Por qué?

F2. En otra casa diferente vive otro niño al que también le gustan mucho los animales, pero a este niño sus papás le dicen que les gustan mucho los animales y los perritos, y que, si quiere, puede llevar un animal o un perrito y tenerlo en casa. A este niño también le regalaron un perrito, lo cogió, y se lo llevó a casa muy contento.

¿Dejan los papás de esta historia que tenga su hijo un perrito en casa?

Y si sus papás le dejan, ¿qué te parece que este niño vaya a por un perrito para tenerlo en casa?

¿Por qué?

Si tú pudieras elegir, ¿preferirías vivir en una casa en la que tus papás te dejan tener un perrito en casa, o en una casa en la que tus papás no te dejan tener un perrito?

¿Por qué?

E + F. En la historia, tú eres otra vez el papá/mamá. Dos hijos tuyos han hecho algo que está mal. Uno ha llevado un perro a casa, aunque sabe que sus papás no quieren que lleve animales, y otro porque ha empujado y despachado a un niño porque era pobre.

¿Cuál de los dos te parece que ha sido un niño más malo?

Si tú que eres el papá/mamá sólo puedes castigar a uno de los dos, ¿a cuál de los dos castigarías?

¿Por qué?

HISTORIAS

Historia A:

Cerca de la casa de José están haciendo una casa nueva, y a José le gusta ir a jugar allí, porque como está a medio hacer es un sitio estupendo para jugar a esconderse. El padre de José le vio un día y le dijo que no se acercara más a esa casa, porque se podía caer y hacerse mucho daño, y José le prometió a su papá que nunca más jugaría allí.

Un día, pasaba José al lado de esta casa a medio hacer, y a la que su papá le había prohibido ir, y ve jugando en ella a un niño pequeño que se podía caer y hacer daño. José piensa en ir corriendo a salvar al niño, pero se acuerda, de repente, que ha prometido a su padre que no se va a acercar nunca a esa casa. Sin embargo, José va y salva al niño, aunque sabe que su padre no le dejaba ir a esa casa.

¿Ha prometido José a su papá que no se va a acercar a la casa que está sin terminar?

¿A quién ve José un día en esa casa que corre peligro de caerse?

¿Te parece bien o te parece mal que José vaya a esa casa a salvar al niño si su papá le ha dicho que no se acerque a la casa?

¿Por qué?

Cuando se entere el papá de José de que ha entrado en la casa a salvar al niño, ¿se enfadará o no se enfadará con él por entrar a la casa a la que ha prometido no entrar, porque no le deja?

¿Por qué?

¿Qué hubieras hecho tú en esta historia si hubieras sido José?

¿Por qué?

Historia B:

Cuando estaba jugando en el patio del colegio, Sara ha oído a unos niños que iban a ir a poner pan con veneno a unos pájaros que había en el parque que estaba cerca del colegio. Entonces Sara pensó, si voy detrás de ellos y quito el pan que pongan a los pájaros los pájaros no se morirán.

Entonces Sara se acordó que le había prometido a su mamá que iba a ir corriendo a casa, en cuanto saliera del colegio, para ir con ella a ver a su abuela. "Si voy detrás de estos niños al parque para quitar el pan con veneno y salvar a los pájaros, pensó Sara, llegaré tarde a casa y mi mamá me ha dicho que no me entretenga y que vaya corriendo a casa cuando salga del colegio". "Pero si me voy a casa pronto, estos niños matarán a los pájaros con el pan envenenado".

Sara decidió ir al parque. Quitó el pan con veneno que habían puesto los niños, y así no les pasó nada a los pájaros, pero ella llegó tarde a casa.

¿Tenía que volver Sara a casa en cuanto terminara el colegio?

¿Iba a llegar a casa pronto o tarde si iba al parque a salvar a los pájaros?

¿Te parece bien o te parece mal que Sara llegue tarde a casa por ir a salvar a los pájaros?

¿Por qué?

Cuando su mamá se entere de lo que ha pasado, que Sara ha llegado tarde por salvar a los pájaros, ¿crees tú que se enfadará con ella por llegar tarde a casa?

¿Por qué?

¿Qué hubieras hecho tú si hubieras sido Sara?

¿Por qué?

3.1. Esquema de la prueba

A pesar de que ya se haya podido apreciar por la lectura anterior, en este apartado se va a realizar un esquema de cómo está construida la prueba, con el fin de que se pueda comprender mejor la manera en la que se van a evaluar las contestaciones de los niños, en las diversas formas de valoración que se van a utilizar.

Las situaciones "A", "C" y "F" se consideran de ámbito convencional, y "B", "D" y "E" de ámbito moral. Tal como se ha explicado, y se volverá a insistir más adelante, la situación "C" tiene una característica específica que hace que se considere factible que el niño la pueda situar tanto en un ámbito como en el otro, por lo que exigirá un examen más particularizado.

El esquema que se sigue es el siguiente:

Situación "A": convencional.

Forma A1	Comprensión de la situación. Valoración. Justificación.
Forma A2	Comprensión de la situación. Valoración. Justificación. Identificación y justificación.

Situación "B": moral.

Forma B1	Comprensión de la situación. Valoración. Justificación.
Forma B2	Comprensión de la situación. Valoración. Justificación. Identificación y justificación.

Evaluación conjunta de las situaciones "A" y "B".

Valoración.
Justificación.

El resto de las situaciones sigue este mismo esquema, quedando emparejadas la situación "C" con la "D", y la "E" con la "F".

Historias "A" y "B".

Comprensión de la historia.
Valoración de la conducta.
Justificación.
Ponerse en el lugar de los padres.
Justificación.
Identificación con la historia.
Justificación.

4. FORMAS DE VALORAR LA PRUEBA REALIZADA

La valoración de las respuestas que los niños nos puedan ofrecer en la medición final nos plantea diversos problemas.

Podíamos tomar la decisión de valorar únicamente las respuestas correctas, lo que nos llevaría directamente a una evaluación del nivel de adquisición de las nociones que se introducen por parte de los diversos niños. Sin embargo, esta decisión nos haría perder de vista las posibles diferencias que las respuestas nos ofrezcan en las respuestas abiertas, tal como las justificaciones a las elecciones realizadas, por lo que nos estaríamos fijando sólo en el producto y perderíamos el proceso de adquisición.

Debe pensarse que, tal como se ha construido la prueba, el niño se ve obligado a justificar la corrección o incorrección de las conductas que se le plantean en las diversas situaciones bien en función del valor intrínseco de las mismas (ámbito moral), bien en función de la norma paterna (ámbito convencional), siendo difícil encontrar respuestas intermedias para justificar las conductas que no pertenezcan a uno u otro ámbito, por lo que las justificaciones que los niños aportan casi siempre estarían o bien o mal, dependiendo de la correcta consideración de su pertenencia al ámbito adecuado.

Este hecho nos hizo plantearnos que, si bien es cierto que las justificaciones que nos dieran los niños iban a ser siempre correctas o incorrectas, podían existir diferencias de nivel dentro de las respuestas que nos aportaran, aunque éstas fueran igualmente incorrectas. Así, no nos parecía lo mismo que un niño nos justifique la valoración que ha hecho de un acto diciendo "no sé", o "porque sí", que si lo hace en función de una confusión de ámbito: decir que algo está mal porque "mi papá no me deja" para justificar un acto de ámbito moral cuya justificación debe buscarse en el valor intrínseco de la conducta. Perder de vista estas diferencias nos parecía empobrecedor.

De esta manera nos veíamos abocados a dar algún tipo de puntuación a respuestas, que de hecho son incorrectas, para diferenciarlas de otras cuyo nivel de juicio nos parecía todavía inferior, pero, al hacerlo podíamos caer en el contrasentido de puntuar, como si fueran aproximaciones al concepto planteado, respuestas que son inadecuadas por situar la valoración de la acción en un ámbito indebido, y encontrarnos al final con que un niño podía alcanzar una puntuación aceptable, pero engañosa, ya que podía deberse a muy pocas respuestas correctas, pero complementadas por los puntos que se dan por la aproximación ficticia, que es en realidad contestación incorrecta.

Debido a esto, nos ha parecido necesario utilizar dos tipos de valoración diferente.

La primera intentaría darnos a conocer todas las diferencias existentes entre los diferentes niños, y, en su caso, entre el grupo control y el grupo experimental. En ella se valorarán, tal como se explicará con detalle, las diferencias en las respuestas que los niños aportan en las justificaciones (respuestas abiertas), aunque éstas sean incorrectas. A esta forma de valoración, y por entendernos de alguna forma, dado que no se va a fijar únicamente en la respuesta correcta, la vamos a denominar **evaluación cuantitativa**.

La segunda tendrá como punto de referencia único las respuestas que se consideran correctas. El centrarnos solamente en ellas nos va a permitir hacer una valoración de hasta qué punto los niños tienen o no adquirido el concepto que se maneja en las conductas que se le plantean en las diferentes situaciones e historias. No se trataría, pues, únicamente de conocer las diferencias entre los niños, sino de intentar definir cuántos de ellos tienen adquirido el concepto, si esto ocurriera, cuántos se aproximan al nivel de adquisición, y cuántos no lo tienen adquirido. A esta forma de valoración de los datos, por distinguirla de la anterior, la denominaremos **evaluación cualitativa**.

Esta evaluación cualitativa nos obligará a tomar la decisión de marcar los límites en los que consideraremos si la noción la consideramos o no adquirida, cosa no siempre fácil, por lo que la ofreceremos de una doble forma:

Forma numérica: en ella se detallará el número de aciertos que los niños tienen tanto en cada una de las partes de las que consta la prueba, como de forma más global. De esta manera hacemos posible que quien lea este estudio pueda introducir variaciones en la interpretación de los datos, si esto le pareciera conveniente.

Forma de *nivel de adquisición:* Se intentará definir y justificar el nivel de adquisición de los niños de los diferentes conceptos que se manejan, de manera que pueda evaluarse con más precisión el influjo que haya podido tener la intervención que se realiza con el grupo experimental, si aparecieran diferencias significativas respecto al grupo control. Si así ocurriera, afianzaríamos con más fuerza la conveniencia de una intervención en esta edad en función de unas diferencias que podríamos denominar como cualitativas de nivel de juicio, hecho que resultaría realmente relevante.

Tanto en la evaluación cuantitativa como en la cualitativa, y guiados por la misma estructura de la prueba, el estudio de los datos que vamos a realizar va a tratar de distinguir y analizar por separado cada una de las nociones de que consta, además de examinar como un todo tanto el nivel comprensivo de las normas sociales (morales y convencionales), como la totalidad de la prueba en su conjunto.

De esta manera, vamos a distinguir los siguientes apartados, de los que se ofrecerán los resultados en la valoración de las respuestas de cada uno de los

niños y en los estudios comparativos entre los grupos experimental y de control:

a. Nivel de comprensión de las normas convencionales.

b. Nivel de comprensión de las normas morales.

c. Valoración conjunta de las normas morales y convencionales.

a. + b. + c. Nivel comprensivo global de las normas sociales (morales y convencionales).

d. Nivel de criterio propio.

a. + b. + c. + d. Valoración conjunta de la prueba.

4.1. Forma de evaluación cuantitativa

Siguiendo el esquema que se ha detallado anteriormente, la forma cuantitativa de puntuar las respuestas de los niños que se propone, y que trata de distinguir entre las diferentes respuestas abiertas que aparezcan, aunque estas sean incorrectas, es la siguiente. Las razones por las que se realiza este tipo de evaluación se justifica en el siguiente apartado.

Situación "A": convencional.

Valoración de las formas
"A1" y "A2" .... Entre 0 y 1 punto.
Justificación de "A1" .... Entre 0 y 2 puntos.
Justificación de "A2" .... Entre 0 y 2 puntos.

Situación "B": moral.

Valoración de las formas
"B1" y "B2" .... Entre 0 y 1 punto.
Justificación de "B1" .... Entre 0 y 2 puntos.
Justificación de "B2" .... Entre 0 y 2 puntos.
Identificación y coherencia .... Entre 0 y 1 punto.

Evaluación conjunta "A" y "B".

Valoración de ambas situaciones... Entre 0 y 1 punto.
Justificación .... Entre 0 y 2 puntos.
Puntuación máxima de las situaciones "A" y "B": **14 puntos**

Las situaciones "C", "D" y "E", "F" siguen la misma forma de evaluación, por lo que la puntuación máxima de todas las situaciones sería la siguiente:

Situaciones "A" y "B" .... 14 puntos.
Situaciones "C" y "D" .... 14 puntos.
Situaciones "E" y "F" .... 14 puntos.
Total de las situaciones .... **42 puntos.**

Historias: cada una de las historias "A" y "B".
Valoración de la conducta .... Entre 0 y 1 punto.
Justificación .... Entre 0 y 2 puntos.
Ponerse en el lugar de los padres.. Entre 0 y 1 punto.
Justificación .... Entre 0 y 2 puntos.
Identificación .... Entre 0 y 1 punto.
Justificación .... Entre 0 y 2 puntos.

Puntuación máxima de la historia "A" ... 9 puntos.
Puntuación máxima de la historia "B" ... 9 puntos.
Total máximo de las historias .... **18 puntos.**

4.2. Justificación de la forma de evaluación cuantitativa

Se parte de que las diferentes situaciones e historias que se utilizan para evaluar a los niños poseen una estructura común, por lo que, a pesar de que pertenezcan a ámbitos diferentes, pueden ser evaluadas básicamente de igual manera. No obstante, no dejan de tener algún elemento diferenciador que nos lleva a intentar matizar, en ocasiones, el valor que se va a atribuir a cada una de las partes de que consta la prueba, en un intento de aproximación al nivel de desarrollo comprensivo que ofrecen los niños en el ámbito de las normas sociales.

Somos conscientes de que es posible realizar una evaluación diferente de los datos que poseemos de los niños, lo que podría encauzarnos también a una interpretación diferente, cosa no sólo legítima, sino que puede resultar enriquecedora.

Evaluación de las situaciones

COMPRENSIÓN: todas las situaciones e historias que se cuentan a los niños van seguidas de preguntas que sólo tienen la intención de confirmar que se han comprendido las ideas que contienen.

Debido a esto, es un apartado que no se evalúa, ya que, si se encuentra que la respuesta es inadecuada, lo que se hace es volver a repetirla.

En caso de que una vez repetida el niño siguiera dando una respuesta inadecuada, habría que interpretar bien que el niño no ha comprendido, bien que el niño se niega a aceptar el planteamiento que se realiza en la historia (que un padre mande hacer algo que él considera malo).

Si la respuesta es inadecuada por negación del niño a aceptar la situación, lo único que ocurre es que ya ha iniciado el proceso de valoración antes de que se le plantee directamente, por lo que no influiría en los planteamientos sociales posteriores, que son los que nos interesan.

Si el niño no comprendiera la situación después de repetírsela, su falta de nivel comprensivo influiría negativamente en el entendimiento de todos los planteamientos sociales posteriores, por lo que invalidaría todo el resto del proceso, hecho que, caso de suceder, se resaltaría de forma específica.

VALORACIÓN DE LAS SITUACIONES: a pesar de que se entiende la importancia que tiene, tal como defiende Smetana (Smetana, 1982) el ámbito moral o convencional en el que cada individuo sitúa la acción para valorar la elección que realiza, si exceptuamos la "situación C", tal como se intentará poner de manifiesto más adelante, se considera que situarlas en un ámbito diferente al propuesto sería inadecuado. En el caso de las situaciones de ámbito convencional, porque supondría sobrevalorar la importancia de la norma, dada la manera en la que es enunciada en la situación. Por la misma razón se considera que variar el ámbito de las normas morales, convirtiéndolas en convencionales, supondría infravalorarlas.

Basándonos en esto, se entenderá que la valoración de las situaciones es correcta si se valoran adecuadamente, dentro del ámbito correspondiente, tanto en la forma 1 como en la forma 2, su opuesta, lo que supone una valoración en consonancia con la norma impuesta en el ámbito convencional, y acorde con su valor ético intrínseco en el ámbito moral.

Se exige la valoración correcta tanto en la forma 1 como en la forma 2 porque, tal como se explicó en la prueba inicial, se considera que es la única manera de confirmar la correcta comprensión de la situación por parte del niño dentro del ámbito que le corresponde.

En el caso de la "situación C" la valoración exige un examen más específico, ya que, si bien hay que considerarla, en principio, una situación convencional, tiene la peculiaridad de introducir explícitamente un elemento que tienta al niño a convertirla en moral: "puede romper alguna cosa mientras limpia el polvo".

El hecho de que haya sido expresamente provocado nos lleva a un examen específico no sólo de la valoración, sino del resto de los componentes de la situación, ya que si un niño la sitúa en el ámbito moral, posteriormente, tal como se verá, al hacer la evaluación conjunta de las dos situaciones, de las cuales la otra es claramente moral, se pondrá ante el dilema de decidir el grado de valor entre dos situaciones que, para él, son ambas de ámbito moral.

A la hora de examinar la valoración que el niño realiza, y comparando esta situación con las anteriores, aquí sí que resulta significativo el ámbito moral o convencional en el que el niño la sitúa, y para conocerlo deberemos apoyarnos en la justificación que nos aporte, sobre todo en la forma 2, ya que puede decidir que la acción es buena o mala, y su correcta elección sólo es evaluable como tal dependiendo del ámbito en el que se mueva. La respuesta que dé en la pregunta de identificación, y su justificación, ayudan también a determinar el ámbito en el que el niño la sitúa.

Teniendo esto en cuenta, al igual que hemos hecho anteriormente, se considera que la valoración es adecuada si lo es en sus formas 1 y 2.

La puntuación de la valoración incorrecta será 0, y la de la correcta 1.

JUSTIFICACIÓN DE LAS SITUACIONES: debido a que la justificación supone una respuesta abierta, nos vemos obligados a contemplar la diversas posibles respuestas que los niños puedan ofrecernos, de manera que podamos evaluar las diferentes justificaciones que nos ofrezcan.

A pesar de que no podemos cerrarnos al hecho de que se puedan producir respuestas específicas que exijan un examen particularizado, se ha pensado en contemplar las tres siguientes posibilidades, que intentan cubrir tres niveles de respuestas: a) Las que consideraremos inadecuadas. b) Respuestas que siendo inadecuadas suponen un nivel de aproximación hacia una justificación, y c) Respuestas adecuadas:

a) Respuestas tales como "no sé", "porque sí", la no respuesta, sin sentido en el contexto de la situación, o formas expresivas que sean asimilables a este tipo de contestaciones.

En este caso, la justificación se considera totalmente inadecuada, y no se puntuará.

b) Respuestas que, de una u otra forma, repitan como justificación la acción realizada. Expresiones de gusto personal: "porque sí/no me gusta". Igualmente la justificación en un ámbito diferente al que pertenece la situación: expresiones como "porque hacer eso está muy bien/mal", o "eso sí/no se debe hacer" en el caso de situaciones de ámbito convencional, y justificaciones como "sí/no le dejan hacerlo" dentro del ámbito moral.

En principio, estas justificaciones habría que considerarlas como inadecuadas, pero se interpreta que, en comparación con las respuestas del apartado anterior, y dada la edad de los niños, es un intento de aproximación a una justificación que no puede dejar de tenerse en cuenta.

Estas respuestas se puntuarán con valor 1.

c) Se considerarán adecuadas las justificaciones que se acomoden correcta y coherentemente al ámbito al que pertenecen la situaciones. En el ámbito convencional lo serán los razonamientos que justifiquen la elección en función de la norma impuesta. En el ámbito moral deberá razonarse haciendo referencia al valor intrínseco de la acción que se desarrolla en la situación.

En coherencia con lo que ya se ha mencionado anteriormente, la "situación C" se evaluará teniendo en cuenta si el niño la sitúa dentro del ámbito moral o convencional.

Estas respuestas se puntuarán con valor 2.

IDENTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN: esta parte de la prueba ha sido pensada fundamentalmente para reforzar la evaluación de las situaciones de ámbito moral.

Debe pensarse que a los niños se le presentan en la forma "1" unas acciones inadecuadas, que, a la vez, son expresamente condenadas por sus padres. Esto puede arrastrar a los niños a que justifiquen la acción como mala sin que lleguen a hacerse otro planteamiento que "porque no le dejan hacerlo", dejándose arrastrar por la situación sin sentir la necesidad de justificar la valoración de la acción en función del valor intrínseco de la misma.

Es en la forma "2" en la que se les propone que los padres les dejen hacer algo malo, hecho que les obliga a plantearse el valor intrínseco de la acción para evaluar que la acción está mal, a pesar de que sus padres les dejen.

Ante esta situación, más compleja que la planteada en las situaciones convencionales, es muy posible que los niños justifiquen la forma "1" en un ámbito convencional, y "2" en un ámbito moral. De esta manera, este apartado hace posible que el niño se haga de nuevo el planteamiento de la situación, de manera que su elección y justificación pueda reafirmar el ámbito en el que sitúa realmente la acción.

Si el niño confirma con su justificación el valor moral de la acción, se valorará con 1 punto.

La razón consiste en compensar la dificultad de justificar la forma "1" en el ámbito moral correspondiente, a la vez que ofrecer un valor suplementario al niño que haya sido capaz, desde el principio (forma "1"), de justificar la

situación en el ámbito moral y no en el convencional, tal como el planteamiento se lo insinúa.

COMPARACIÓN ENTRE SITUACIONES: la prueba exige a los niños valorar conjuntamente una situación de ámbito convencional y una situación de ámbito moral, debiendo elegir cuál de ellas le merece un valor superior y por qué.

En un momento de la prueba inicial, tal como ya ha quedado expuesto, así como por algunos detalles que han aparecido en el transcurso de la intervención, se ha descubierto que algún niño hacía la distinción entre quién le parecía peor, y quién debía ser castigado, por lo que se plantean las dos preguntas para poder evaluar con mayor exactitud su valoración de las situaciones. Como se ha podido apreciar en la prueba, para considerar que las respuestas son correctas se exige que exista coherencia entre ambas.

Ante este planteamiento, la VALORACIÓN se considerará correcta si se atribuye un valor superior a la situación de ámbito moral que a la de ámbito convencional. Aunque el niño haya ubicado la "situación C" como de ámbito moral, se considera correcto que el niño valore la "situación D" como más importante que la "C", dada la diferencia cualitativa que existe entre ellas.

En caso de respuesta correcta se puntuará con valor 1.

En cuanto a la JUSTIFICACIÓN, se seguirán directrices similares a las empleadas anteriormente. Se considerarán incorrectas y no se puntuarán respuestas como "porque sí", "no sé", la no respuesta, sin sentido dentro del contexto y formas expresivas asimilables.

Se evaluarán como aproximaciones las justificaciones de ámbito convencional, de gusto personal, o la simple repetición de la acción, y se puntuarán con 1 punto.

Se considerarán correctas las expresiones que hagan referencia al valor intrínseco de la acción, y se les dará valor 2.

Evaluación de las historias

Puede afirmarse que las dos historias que se utilizan en esta parte de la prueba poseen la misma estructura y una fuerza equivalente.

La única diferencia consiste en que en la primera el personaje es un niño pequeño, y en la segunda unos pájaros, pero se intenta compensar variando la diferencia de daño que puede producirse. En la primera, el niño puede hacer-

se mucho daño (hecho indefinido y, aunque probable, hipotético). En la segunda, la muerte segura de los pájaros. De esta manera, la mayor posibilidad de identificación y fuerza que posee la historia del niño se espera que pueda ser compensada por la fuerza de las consecuencias (muerte de los pájaros).

Por esta razón, si bien se tendrán en cuenta las posibles diferentes valoraciones y justificaciones que realicen los niños a los planteamientos de una y otra historia, se ha pensado en utilizar en ambas la misma forma de evaluación.

La estructura de las historias, además de las preguntas de comprensión, que no se evalúan, tal como ya se ha razonado anteriormente, obliga a los niños a tomar decisiones y justificar tres elementos diferentes: valorar la acción de los niños de la historia, saber interpretar el pensamiento de los padres, e identificación personal con la historia.

Evaluación de la acción de los niños y su justificación.

VALORACIÓN: la valoración se considerará correcta si se afirma que la acción realizada por el niño de la historia es buena, ya que lo contrario supondría dar más importancia a una norma, aunque ésta esté justificada, que a un acto moralmente deseable, que está por encima del valor de la norma: salvar al niño a pesar de la prohibición de ir a esa casa, o salvar la vida de los pájaros aunque llegue tarde a casa.

En este caso, la puntuación será de 1 punto.

JUSTIFICACIÓN: La justificación se evaluará siguiendo las siguientes pautas, que son coincidentes con lo que hasta aquí se viene realizando.

a) La justificación se considera incorrecta si el niño aporta respuestas como "no sé", "porque sí", la no respuesta, incoherente con la historia, y expresiones que les sean asimilables.

Estas respuestas no se puntuarán.

b) Se consideran aproximaciones, por comparación con las anteriores, expresiones de gusto o de daño personal, argumentar en función de la orden de los padres si la acción del niño de la historia se hubiera considerado inadecuada, y razonar con la simple repetición de la acción sin introducir alguna consideración al valor intrínseco de la misma.

Se evaluará con 1 punto.

c) Una justificación que haga referencia, de una u otra manera, al valor intrínseco de la acción realizada. Se evaluará con 2 puntos.

Interpretar el pensamiento de los padres. Justificación.

VALORACIÓN: la valoración en este apartado se considerará correcta si, tal como se plantea la pregunta, el niño defiende que los padres no deben enfadarse, ya que esto supone evaluar con corrección qué pensarán los padres de lo que han hecho los niños ante una situación circunstancial diferente de aquella en la que surge la norma de conducta, lo que nos lleva también a la necesidad de variar el punto de vista.

El planteamiento correcto se valora con 1 punto.

JUSTIFICACIÓN: la justificación clasifica la forma de razonamiento de los niños distinguiendo entre una respuesta correcta, una aproximación y una respuesta correcta. Puntúan con 0, 1 y 2 puntos respectivamente. Para realizar la evaluación de los diferentes puntos de vista se siguen las mismas directrices que se vienen utilizando en los apartados anteriores.

Identificación con la situación.

VALORACIóN: se considera una respuesta inadecuada el realizar el proceso de identificación en función de la orden impuesta por los padres, lo que llevaría a contestar que no ayudará al niño pequeño o a los pájaros. Se espera que la contestación del niño, evaluando la situación general, defienda que lo que haría es salvar a los pájaros.

La respuesta correcta se valora con 1 punto.

JUSTIFICACIÓN: se puntúa con 0, 1 y 2 puntos, y se valora siguiendo las mismas normas que se vienen aplicando en los apartados anteriores.

4.3. Forma de evaluación cualitativa

Como ya hemos dado a conocer, a partir de las puntuaciones alcanzadas por los niños en los distintos apartados de los que consta la prueba final que se utiliza, nos parece necesario hacer una valoración cualitativa, en la que intentaremos distinguir entre los niños que tienen las diversas nociones que proponemos adquiridas, los que están en un nivel de aproximación, y los que todavía carecen de la capacidad de juicio suficiente para enfrentarse a las mismas.

La evaluación cualitativa va precedida del detalle numérico de los aciertos, de manera que pueda apreciarse de forma más exacta los fundamentos que se han utilizado en la toma de decisiones. Existe, de esta manera, una evaluación cualitativa de tipo numérico, y otra de nivel de adquisición.

El punto de partida de la valoración es la misma que se ha propuesto y justificado anteriormente en la valoración cuantitativa, sólo que en esta ocasión nos fijaremos únicamente en lo que en ella se ha evaluado como acierto, por considerar la respuesta correcta. Esto significa, desde un punto de vista práctico, que sólo se computarán:

Valoraciones: tanto en las situaciones como en las historias las valoraciones sólo se puntúan como 0 y 1, es decir, como incorrectas y como correctas, por lo que la puntuación 1 en las mismas nos dará a conocer que la respuesta es adecuada.

Justificaciones: Tal como ya se ha dado a conocer, la respuesta correcta se puntúa con valor 2, ya que las puntuaciones 1, si bien se han llamado aproximaciones para distinguirlas de las totalmente inadecuadas, son de hecho incorrectas por depender fundamentalmente de una justificación en un ámbito diferente al que se está manejando, o de razonamientos de gusto o daño personal. Debido a esto, dentro de esta valoración cualitativa sólo se considerarán correctas las respuestas que se puntúan con un 2, dando como incorrectas las puntuaciones 0 y 1.

Si bien al tratar de definir lo que se va a tener en cuenta para considerar si la noción está o no adquirida por parte de los niños se va a distinguir entre las respuestas correctas a valoraciones y a justificaciones, tal como se verá a continuación, al hacer el tratamiento numérico de aciertos no se va a realizar esta distinción.

Puede pensarse que, al hacer esto, se está dando el mismo valor a una valoración que a una justificación, pero tampoco debe perderse de vista que las valoraciones se evalúan no en función de la correcta elección de una conducta como buena o como mala, sino de la elección correcta simultánea ante una conducta en sus formas contradictorias, tal como ya se ha explicado, por lo que ya no es una simple elección de opinión, sino una valoración que, para ser correcta, exige una primera ponderación adecuada del ámbito en el que se sitúa la acción, ya que, de lo contrario, la respuesta pasaría a ser incorrecta.

Somos conscientes de que, al movernos en un terreno netamente experimental, y carecer de otros elementos de contraste, la decisión que vamos a tomar al marcar los límites entre lo que vamos a considerar noción adquirida, aproximación y no adquirida, y que detallamos a continuación, nos hace movernos en un terreno resbaladizo. De cualquier forma, nos parece idóneo intentar salir de la frialdad de lo numérico ofreciendo una interpretación más didáctica de los resultados.

Por otra parte, como no dejamos de ofrecer en este estudio tanto los resultados concretos del número de respuestas correctas como la valoración y justificación que se utiliza, hacemos posible que quien maneje los datos pueda elaborarlos, si le parece oportuno, con criterios diferentes a los que aquí vamos a utilizar.

Nivel de comprensión de las normas convencionales.

A nivel numérico el nivel máximo que puede alcanzarse es de 9 aciertos, que provienen de 3 valoraciones y de 6 justificaciones.

Teniendo esto en cuenta, se considerará que la comprensión de la noción de norma convencional está adquirida si sólo se comete un fallo en cada uno de los elementos, y se responde de manera correcta al menos a 2 valoraciones y 5 justificaciones. Se piensa que el error en uno de los elementos que se plantean puede ser debido a causas ajenas a la comprensión de la noción, y no sería razón suficiente para considerar que la noción no está adquirida.

Se evaluará que existe un nivel de aproximación si el nivel de aciertos es de 2 en las valoraciones y 4 en las justificaciones, o bien si, no existiendo más que 3 justificaciones correctas, también lo son las tres valoraciones posibles.

En cualquier otro caso se considerará que la noción no está adquirida.

Nivel de comprensión de las normas morales.

Dado que el número de aciertos posibles es igual al de las normas convencionales (9 aciertos: 3 valoraciones y 6 justificaciones), se seguirá el mismo criterio que se ha seguido anteriormente.

Se considerará que la noción está adquirida si son correctas al menos 2 valoraciones y 5 justificaciones.

La aproximación vendrá delimitada por 2 valoraciones y 4 justificaciones adecuadas, o por 3 justificaciones y las 3 valoraciones.

Por debajo de este nivel se considerará que la noción no está adquirida.

Al valorar las situaciones morales deberá también ser tenido en cuenta que, tal como ya se ha explicado anteriormente, se puntúa el nivel de coherencia con las respuestas anteriores, y que tiene la función de compensar la tentación que puede tener el niño, tal como se plantea la situación, de explicitar la figura del padre justificando la acción moral en un nivel convencional en un primer acercamiento a la misma, y que es posteriormente cuando se ve obligado a justificarla en el nivel moral correspondiente. Debido a esto se le da posteriormente la opción, en la pregunta de coherencia, de que la sitúe definitivamente en el ámbito correspondiente, y se le valora con 1 punto.

Debido a esto, si la respuesta de identificación y coherencia del niño es correcta, tenderá a complementar un posible cambio de ámbito en las respuestas anteriores del planteamiento de la situación.

Así, si las justificaciones de las formas 1 y 2 son ya correctas, no se valorará la coherencia como un acierto más, pero sí se puntuará en el caso de que el niño se haya visto arrastrado hacia una justificación inadecuada, dentro del

ámbito convencional, y posteriormente corrige el concepto situándolo en el moral a través de su respuesta en el planteamiento de identificación y coherencia.

Valoración conjunta de las normas.

Recoge los datos del apartado en el que el niño tiene que evaluar la mayor importancia de una u otra norma (moral y convencional), y justificar la elección.

A nivel numérico, la totalidad de aciertos posibles es de 6, a través de 3 valoraciones y de otras 3 justificaciones.

Tal como ya venimos haciendo, para localizar las respuestas adecuadas, debe tenerse en cuenta que, en las valoraciones, la respuesta correcta es puntuada con 1, y la justificación correcta con un 2.

Dentro de este apartado, se considerará que la noción está adquirida si sólo se comete un fallo, bien en la valoración, bien en la justificación, exigiéndose un nivel de aciertos al menos de 2 y 3 ó de 3 y 2.

Se evaluará que existe aproximación si se cometen dos fallos, con distribución de aciertos 2 y 2, 3 y 1 ó 1 y 3.

Se ha llegado a considerar que, pensando sobre todo en la mayor dificultad de ofrecer en este apartado una justificación correcta, el nivel exigido para valorar que la noción está adquirida es demasiado riguroso, pero se ha preferido correr este riesgo que considerar una noción como adquirida con menor nivel de seguridad.

Nivel comprensivo de las normas sociales en su conjunto.

Es el compendio de los tres apartados anteriores y, como tal, se evalúa en función de los mismos. A nivel numérico, el número de aciertos posibles es de 24: 9 de las normas convencionales, 9 de las normas morales y 6 de la valoración conjunta.

En esta ocasión, y debido a que comprende niveles de juicio de ámbitos diferentes, en lugar de juzgar a través de las evaluaciones puntuales del número de respuestas correctas de las diversas valoraciones y justificaciones en los diversos ámbitos explorados, se ha pensado en partir del % de aciertos en la totalidad de las diversas situaciones que se plantean a los niños.

Se tiene en cuenta el número de respuestas correctas posibles y se evalúa a partir de ellas. En este punto, de nuevo nos encontramos con el problema

de marcar un límite con un cierto nivel de aleatoriedad, por lo que se considera que la decisión podría haber sido otra, cosa perfectamente admisible, hecho que nos ha llevado a realizar la evaluación cualitativa (teniendo en cuenta sólo los aciertos) tanto a nivel numérico como a nivel de adquisición de conceptos, para la posible utilización de los datos de una manera diferente, si se llegara a considerar oportuno por quien maneje estos datos.

De cualquier manera, se ha tomado la decisión de marcar el límite del 80 % de respuestas adecuadas para considerar que el concepto está adquirido, y el 65 % para evaluar que existe un nivel de aproximación.

En este caso, sobre 24 respuestas correctas posibles:

19 ó más respuestas adecuadas: se considerará que la noción está adquirida.

15 ó más respuestas adecuadas: aproximación.

Por debajo de este valor: noción no adquirida.

Historias: nivel de utilización de criterio propio.

A nivel numérico, las historias cuentan con 12 respuestas adecuadas posibles: 6 valoraciones y 6 justificaciones.

Partiendo de esto, y siguiendo la misma línea que en las situaciones, se va a considerar que el nivel está superado, o que la noción está adquirida o existe nivel de aproximación en función de las siguientes pautas:

5 valoraciones y 5 justificaciones, 6 y 4 ó 4 y 6, marcan el límite inferior de adquisición de la noción.

Si se puntúa 4 y 4, 3 y 5 ó 5 y 3 se considerará que existe nivel de aproximación. Por debajo de estos niveles se evaluará como noción no adquirida.

Evaluación general de la prueba.

Intenta evaluar el nivel general de todos los planteamientos realizados a los niños. A nivel numérico el total de posibles respuestas correctas es de 36.

Tal como se hizo en la evaluación general de las situaciones, la valoración de las respuestas se hace en función del % de aciertos, utilizando los mismos baremos : 80 % para considerar que el conjunto de las nociones planteadas se consideran adquiridas, 65 % para fijar el nivel de aproximación, y por debajo de éste que las nociones no están adquiridas.

De esta manera 28 respuestas adecuadas marca el límite para considerar que el conjunto de las nociones está adquirido, 23 fija el nivel de aproximación, y un número inferior de aciertos marcará el nivel de no adquisición.

4.4. Resumen de la evaluación cualitativa: adquisición de conceptos

El resumen de los límites que marcan los diferentes niveles de adquisición es el siguiente:

Normas convencionales: nº de aciertos: 9.
3 valoraciones y 6 justificaciones.
Nivel adquirido: 2 y 5.
Aproximación: 2 y 4; 3 y 3.

Normas morales: igual que las normas convencionales.

Valoración conjunta: nº de aciertos: 6.
3 valoraciones y 3 justificaciones.
Nivel adquirido: 2 y 3; 3 y 2.
Aproximación: 2 y 2; 3 y 1; 1 y 3.

Normas sociales en conjunto (total de las situaciones):
Nº de aciertos posibles: 24
Nivel adquirido: 19 ó más aciertos.
Aproximación: 15 ó más aciertos.

Historias - criterio propio: nº de aciertos 12.
6 valoraciones y 6 justificaciones.
Nivel adquirido: 5 y 5; 4 y 6; 6 y 4.
Aproximación: 4 y 4; 3 y 5; 5 y 3.

Conjunto de la prueba:
Nº de aciertos posibles: 36
Nivel adquirido: 28 ó más aciertos.
Aproximación: 23 ó más aciertos.

Resultados de la prueba final

El estudio de las respuestas que dieron los niños en la prueba final, siguiendo las normas de puntuación anteriormente mencionadas, nos lleva a conocer el nivel de comprensión de las normas y valores sociales que nos ofrecieron todos ellos, tanto los del grupo experimental como los del grupo de control.

La tesis adjunta dos anexos con las respuestas que dieron los niños en esta prueba, con el nombre y edad de cada uno de ellos, y la fecha en que la realizaron.

ANEXO I: Respuestas del grupo experimental.

ANEXO II: Respuestas del grupo de control.

Existe documentación grabada de todo lo que contienen estos dos anexos.

La forma en la que se presentan los resultados de la prueba final da a conocer, en un primer apartado, la valoración de las respuestas de cada uno de los niños en todos los aspectos de que consta.

Hay un segundo apartado en el que se ofrece el estudio comparativo de los niveles alcanzados por el grupo experimental y por el grupo de control.

Queremos hacer constar que durante el período que duró la intervención se siguió manteniendo el contacto con el grupo de control. Deseábamos evitar que existiera un nivel de confianza diferente con los distintos grupos, y que este hecho interfiriera negativamente en la fiabilidad de los datos que se aportan en esta prueba final.

1. VALORACIÓN DE LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS

En las páginas siguientes se detalla cuál es el rendimiento que ofrecen los niños en los diferentes apartados que se les presentan. Cada uno de ellos tiene una hoja de resultados en la que se puede encontrar:

a) *La evaluación de las situaciones.*

Se especifica la puntuación alcanzada en todas ellas, tanto en la valoración como en la justificación.

Para facilitar su mejor comprensión, se señala el dominio de conocimiento al que pertenecen.

A través de este primer cuadro puede conocerse también el nivel que alcanzan en la valoración conjunta de las situaciones.

Para comprender bien los datos que se aportan debe recordarse:

- Valoraciones: 0 (error) y 1 (acierto).
- Justificaciones: 0 (error), 1 (aproximación) y 2 (acierto).

b) *Cuadro resumen de las puntuaciones de las situaciones.*

En este cuadro, que recoge los datos del anterior, se ofrecen los resultados generales alcanzados en los tres aspectos que estudian las situaciones (moral, convencional y valoración conjunta). Estos datos se detallan, además, en las tres formas de evaluación que se realizan:

- *Puntuaciones totales.*

Son los datos de la puntuación cuantitativa.

- *Número de aciertos.*

Es la forma numérica de la evaluación cualitativa. Al fijarse solamente en los aciertos, hay que tener en cuenta que en las valoraciones es el "1", y en las justificaciones es el "2", tal como ha quedado anteriormente explicado.

Entre paréntesis se especifica si el número de aciertos se debe a las valoraciones o a las justificaciones. Así, 3 (1+2) significará 3 aciertos, que provienen de 1 valoración y de 2 justificaciones.

De esta forma numérica de evaluación se llega a la forma cualitativa de adquisición de conceptos.

- *Nivel de adquisición.*

Siguiendo las pautas explicadas anteriormente, que marcan los límites de los diferentes niveles, se detalla si el nivel de conocimiento está "adquirido", "no adquirido, o es de "aproximación".

c) La evaluación de las historias.

Al igual que se ha hecho con las situaciones, se especifica el nivel ofrecido por los niños en cada una de las partes de las dos historias, y, como se hizo anteriormente, "valoración", "interpretar a los padres" e "identificación" puntúan sobre 0 y 1, y las justificaciones sobre 0, 1 y 2, siendo aciertos respectivamente 1 y 2.

d) Resumen de la puntuación de las historias.

Se detallan los niveles generales que alcanzan los niños en las tres formas de evaluación:

- *Cuantitativa: todas las puntuaciones.*
- *Cualitativa numérica: sólo los aciertos.*
- *Nivel de adquisición.*

e) Puntuación general de la prueba.

Es el cómputo general de todos los datos anteriores (situaciones e historias) en las diversas formas de evaluación.

Este estudio detallado de cada niño nos ha servido de base para el estudio comparativo que se realizará posteriormente entre los grupos experimental y de control.

De cualquier forma, estos datos podrían servir también para el análisis de aspectos diferentes a los que nosotros utilizamos, de ahí que la especificación minuciosa que se aporta puede servir de apoyo a cualquier persona interesada en el análisis de una vertiente diferente.

Número de niños del grupo experimental: 23.

Número de niños del grupo de control: 22.

1.1. Grupo experimental

Edad. 5 años y 2 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	0	1	0	1	1
Justificación forma 1	2	1	2	1	2	2
Justificación forma 2	2	1	2	1	2	2
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	1		0		1	
Justificación	1		1		2	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	15	9 (3+6)	Adquirido
Situaciones morales	9	3 (1+2)	No adquirido
Valoración conjunta	6	3 (2+1)	No adquirido
Total de las situaciones	30	15	Aproximación

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	2	2
Interpretar a los padres	1	0
Justificación	2	1
Identificación	0	1
Justificación	1	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	14	8 (4+4)	Aproximación

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	44	23	Aproximación

Edad. 5 años y 8 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	1
Justificación forma 1	2	1	1	1	2	2
Justificación forma 2	2	1	2	2	2	2
Identificación y coherencia		1		1	1	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	2		2		2	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	15	9 (3+6)	Adquirido
Situaciones morales	14	8 (3+5)	Adquirido
Valoración conjunta	9	6 (3+3)	Adquirido
Total de las situaciones	38	23	Adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	0
Justificación	2	1
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	2	2
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	16	10 (5+5)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	54	33	Adquirido

Edad. 5 años y 8 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	0	1
Justificación forma 1	2	2	2	1	2	2
Justificación forma 2	2	2	2	2	1	2
Identificación y coherencia		1		1	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	2		2		2	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	15	9 (3+6)	Adquirido
Situaciones morales	14	7 (2+5)	Adquirido
Valoración conjunta	9	6 (3+3)	Adquirido
Total de las situaciones	38	22	Adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	2	2
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	2	2
Identificación	1	1
Justificación	2	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	17	11 (6+5)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	55	33	Adquirido

Edad. 5 años y 3 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	0	1	1	1	0
Justificación forma 1	1	1	2	2	2	1
Justificación forma 2	2	1	2	2	2	1
Identificación y coherencia		1		1	0	
Valoración conjunta	1		1		0	
Justificación	2		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	11	5 (2+3)	No adquirido
Situaciones morales	14	7 (2+5)	Adquirido
Valoración conjunta	6	3 (2+1)	No adquirido
Total de las situaciones	31	15	Aproximación

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	2	1
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	2	2
Identificación	1	1
Justificación	1	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	16	10 (6+4)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	47	25	Aproximación

Edad. 5 años y 3 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	0
Justificación forma 1	2	1	1	2	2	2
Justificación forma 2	2	2	2	2	2	1
Identificación y coherencia		1		1	1	
Valoración conjunta	1		1		0	
Justificación	2		2		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	12	6 (2+4)	Aproximación
Situaciones morales	17	9 (3+6)	Adquirido
Valoración conjunta	7	4 (2+2)	Aproximación
Total de las situaciones	36	19	Adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	1
Justificación	1	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	8	3 (1+2)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	44	22	Aproximación

Edad: 5 años y 5 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	0	1	1
Justificación forma 1	2	2	2	1	1	2
Justificación forma 2	2	2	2	1	1	2
Identificación y coherencia		1		0	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	2		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	15	9 (3+6)	Adquirido
Situaciones morales	11	4 (2+2)	No adquirido
Valoración conjunta	7	4 (3+1)	Aproximación
Total de las situaciones	33	17	Aproximación

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	1	2
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	1	2
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	16	10 (6+4)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	49	27	Aproximación

Edad. 5 años y 7 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	0	1	1	1	0
Justificación forma 1	2	1	2	1	1	1
Justificación forma 2	2	1	2	1	1	2
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	13	7 (2+5)	Adquirido
Situaciones morales	8	2 (2+0)	No adquirido
Valoración conjunta	6	3 (3+0)	No adquirido
Total de las situaciones	27	12	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	1
Justificación	1	2
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	12	6 (3+3)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	39	18	No adquirido

Edad. 5 años y 2 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	0
Justificación forma 1	2	1	0	2	1	1
Justificación forma 2	2	1	2	2	0	1
Identificación y coherencia		1		1	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	2		0		0	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	10	5 (2+3)	No adquirido
Situaciones morales	12	6 (3+3)	Aproximación
Valoración conjunta	5	4 (3+1)	Aproximación
Total de las situaciones	27	15	Aproximación

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	2	2
Interpretar a los padres	0	1
Justificación	1	2
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	16	10 (5+5)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	43	25	Aproximación

Edad. 5 años y 4 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	1
Justificación forma 1	2	1	2	1	2	2
Justificación forma 2	2	2	2	1	2	2
Identificación y coherencia		1		0	1	
Valoración conjunta	1		0		0	
Justificación	2		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	15	9 (3+6)	Adquirido
Situaciones morales	14	7 (3+4)	Aproximación
Valoración conjunta	5	2 (1+1)	No adquirido
Total de las situaciones	34	18	Aproximación

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	1
Justificación	1	2
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	12	6 (3+3)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	46	24	Aproximación

Edad: 5 años y 0 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	1
Justificación forma 1	2	1	2	1	1	2
Justificación forma 2	2	0	2	1	0	2
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	15	9 (3+6)	Adquirido
Situaciones morales	7	3 (3+0)	No adquirido
Valoración conjunta	6	3 (3+0)	No adquirido
Total de las situaciones	28	15	Aproximación

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	0
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	6	0 (0+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	34	15	No adquirido

Edad. 5 años y 0 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	0	1	1	0
Justificación forma 1	2	2	1	1	1	1
Justificación forma 2	2	2	1	1	1	0
Identificación y coherencia		1		0	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	8	3 (1+2)	No adquirido
Situaciones morales	12	5 (3+2)	No adquirido
Valoración conjunta	6	3 (3+0)	No adquirido
Total de las situaciones	26	11	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	2	2
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	2	2
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	18	12 (6+6)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	44	23	Aproximación

Edad. 5 años y 3 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	1
Justificación forma 1	2	1	2	2	2	2
Justificación forma 2	2	1	2	2	2	2
Identificación y coherencia		1		1	0	
Valoración conjunta	1		1		0	
Justificación	2		2		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	15	9 (3+6)	Adquirido
Situaciones morales	14	8 (3+5)	Adquirido
Valoración conjunta	7	4 (2+2)	Aproximación
Total de las situaciones	36	21	Adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	2	2
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	2	2
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	18	12 (6+6)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	54	33	Adquirido

Edad. 5 años y 6 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	1
Justificación forma 1	2	1	2	1	1	2
Justificación forma 2	2	1	1	1	1	2
Identificación y coherencia		0		1	1	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	2		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	14	8 (3+5)	Adquirido
Situaciones morales	11	5 (3+2)	No adquirido
Valoración conjunta	7	4 (3+1)	Aproximación
Total de las situaciones	32	17	Aproximación

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	2	2
Interpretar a los padres	1	0
Justificación	2	1
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	16	10 (5+5)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	48	27	Aproximación

Edad. 4 años y 10 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	1
Justificación forma 1	2	1	2	1	2	2
Justificación forma 2	2	2	2	2	2	2
Identificación y coherencia		0		1	1	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	2		2		2	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	15	9 (3+6)	Adquirido
Situaciones morales	15	8 (3+5)	Adquirido
Valoración conjunta	9	6 (3+3)	Adquirido
Total de las situaciones	39	23	Adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	2	2
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	2	2
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	18	12 (6+6)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	57	35	Adquirido

Edad. 5 años y 8 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	0	1	1	1	1	0
Justificación forma 1	2	1	2	1	1	1
Justificación forma 2	0	1	2	1	1	0
Identificación y coherencia		0		0	1	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	8	4 (1+3)	No adquirido
Situaciones morales	10	4 (3+1)	No adquirido
Valoración conjunta	6	3 (3+0)	No adquirido
Total de las situaciones	24	11	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	1
Justificación	1	2
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	0	2
Identificación	1	1
Justificación	2	0

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	12	8 (5+3)	Aproximación

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	36	19	No adquirido

Edad. 5 años y 0 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	0	1	0	1	1
Justificación forma 1	2	1	2	1	1	2
Justificación forma 2	2	1	2	1	0	2
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	0		1		1	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	15	9 (3+6)	Adquirido
Situaciones morales	6	1 (1+0)	No adquirido
Valoración conjunta	5	2 (2+0)	No adquirido
Total de las situaciones	26	12	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	2	2
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	2	0
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	16	11 (6+5)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	42	23	Aproximación

Edad. 5 años y 7 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	0	1	0	0	1
Justificación forma 1	2	1	2	1	1	2
Justificación forma 2	2	1	2	1	1	2
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	1		0		0	
Justificación	2		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	15	9 (3+6)	Adquirido
Situaciones morales	6	0 (0+0)	No adquirido
Valoración conjunta	5	2 (1+1)	No adquirido
Total de las situaciones	26	11	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	0
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	6	0 (0+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	32	11	No adquirido

Edad: 5 años y 6 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	1
Justificación forma 1	2	2	2	2	2	2
Justificación forma 2	2	2	2	2	2	2
Identificación y coherencia		1		1	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	2		2		2	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	15	9 (3+6)	Adquirido
Situaciones morales	17	9 (3+6)	Adquirido
Valoración conjunta	9	6 (3+3)	Adquirido
Total de las situaciones	41	24	Adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	2	2
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	2	2
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	18	12 (6+6)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	59	36	Adquirido

Edad. 4 años y 9 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	0	1	1	1	1	0
Justificación forma 1	2	1	2	1	1	1
Justificación forma 2	1	2	2	2	1	2
Identificación y coherencia		1		1	1	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	2		2		2	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	11	5 (1+4)	No adquirido
Situaciones morales	14	8 (3+5)	Adquirido
Valoración conjunta	9	6 (3+3)	Adquirido
Total de las situaciones	34	19	Adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	2	2
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	2	2
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	18	12 (6+6)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	52	31	Adquirido

Edad. 5 años y 4 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	0	1	0	1	1	0
Justificación forma 1	2	2	1	2	2	1
Justificación forma 2	1	2	1	2	2	1
Identificación y coherencia		1		1	1	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	2		2		2	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	7	1 (0+1)	No adquirido
Situaciones morales	18	9 (3+6)	Adquirido
Valoración conjunta	9	6 (3+3)	Adquirido
Total de las situaciones	34	16	Aproximación

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	1
Justificación	1	2
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	2	2
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	16	10 (5+5)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	50	26	Aproximación

Edad: 5 años y 3 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	1
Justificación forma 1	1	2	2	2	2	2
Justificación forma 2	2	2	2	2	2	2
Identificación y coherencia		0		1	1	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	2		2		2	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	14	8 (3+5)	Adquirido
Situaciones morales	17	9 (3+6)	Adquirido
Valoración conjunta	9	6 (3+3)	Adquirido
Total de las situaciones	40	23	Adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	2	2
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	2	2
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	18	12 (6+6)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	58	35	Adquirido

Edad: 5 años y 4 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	1
Justificación forma 1	2	1	2	2	2	2
Justificación forma 2	2	2	2	2	2	2
Identificación y coherencia		1		1	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	2		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	15	9 (3+6)	Adquirido
Situaciones morales	16	9 (3+6)	Adquirido
Valoración conjunta	7	4 (3+1)	Aproximación
Total de las situaciones	38	22	Adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	0
Justificación	2	1
Interpretar a los padres	1	0
Justificación	2	1
Identificación	1	1
Justificación	2	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	13	7 (4+3)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	51	29	Adquirido

Edad. 5 años y 0 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	0
Justificación forma 1	2	1	2	1	2	1
Justificación forma 2	2	2	2	2	2	2
Identificación y coherencia		1		1	0	
Valoración conjunta	0		0		0	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	13	7 (2+5)	Adquirido
Situaciones morales	15	9 (3+6)	Adquirido
Valoración conjunta	3	0 (0+0)	No adquirido
Total de las situaciones	31	16	Aproximación

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	2	2
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	2	2
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	18	12 (6+6)	Adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	49	28	Adquirido

1.2. Grupo control

Edad. 5 años y 3 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	0	0	0	1	1	1
Justificación forma 1	1	1	0	1	2	1
Justificación forma 2	1	1	2	2	1	0
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	0		1		0	
Justificación	0		2		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	6	2 (1+1)	No adquirido
Situaciones morales	10	4 (2+2)	No adquirido
Valoración conjunta	4	2 (1+1)	No adquirido
Total de las situaciones	20	8	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	0
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	6	0 (0+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	26	8	No adquirido

Edad. 5 años y 2 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	0	0	1	1	0	1
Justificación forma 1	0	1	1	1	1	2
Justificación forma 2	1	1	2	2	1	2
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	0		1		1	
Justificación	1		2		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	10	5 (2+3)	No adquirido
Situaciones morales	8	2 (1+1)	No adquirido
Valoración conjunta	6	3 (2+1)	No adquirido
Total de las situaciones	24	10	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	0
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	6	0 (0+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	30	10	No adquirido

Edad. 4 años y 11 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	1
Justificación forma 1	1	1	2	1	1	2
Justificación forma 2	2	0	2	0	0	2
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	14	8 (3+5)	Adquirido
Situaciones morales	6	3 (3+0)	No adquirido
Valoración conjunta	6	3 (3+0)	No adquirido
Total de las situaciones	26	14	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	1	1
Justificación	0	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	7	2 (2+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	33	16	No adquirido

Edad. 5 años y 9 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	0	1	0	0	1
Justificación forma 1	2	2	2	1	2	1
Justificación forma 2	2	1	2	0	0	1
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	13	7 (3+4)	Aproximación
Situaciones morales	6	2 (0+2)	No adquirido
Valoración conjunta	6	3 (3+0)	No adquirido
Total de las situaciones	25	12	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	0
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	0
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	5	0 (0+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	30	12	No adquirido

Edad. 5 años y 7 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	0	0
Justificación forma 1	1	1	2	1	1	2
Justificación forma 2	2	1	2	2	1	1
Identificación y coherencia		1		0	0	
Valoración conjunta	1		1		–	
Justificación	2		2		–	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	12	6 (2+4)	Aproximación
Situaciones morales	10	4 (2+2)	No adquirido
Valoración conjunta	6	4 (2+2)	Aproximación
Total de las situaciones	28	14	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	0
Justificación	1	0

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	5	0 (0+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	33	14	No adquirido

Edad: 5 años y 7 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	0	1	0	0	1
Justificación forma 1	0	1	1	2	2	1
Justificación forma 2	2	1	1	1	1	1
Identificación y coherencia		1		1	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	2		2		2	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	9	4 (3+1)	No adquirido
Situaciones morales	10	4 (0+4)	No adquirido
Valoración conjunta	9	6 (3+3)	Adquirido
Total de las situaciones	28	14	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	1
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	7	1 (1+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	35	15	No adquirido

Edad. 5 años y 3 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	0	0	1
Justificación forma 1	2	1	2	1	1	2
Justificación forma 2	2	2	2	1	1	2
Identificación y coherencia		1		0	0	
Valoración conjunta	0		1		0	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	15	9 (3+6)	Adquirido
Situaciones morales	9	3 (1+2)	No adquirido
Valoración conjunta	4	1 (1+0)	No adquirido
Total de las situaciones	28	13	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	0
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	6	0 (0+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	34	13	No adquirido

Edad. 5 años y 9 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	0
Justificación forma 1	2	1	1	1	2	2
Justificación forma 2	2	1	2	1	2	1
Identificación y coherencia		1		0	1	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	2		1		0	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	13	6 (2+4)	Aproximación
Situaciones morales	13	6 (3+3)	Aproximación
Valoración conjunta	6	4 (3+1)	Aproximación
Total de las situaciones	32	16	Aproximación

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	1
Justificación	1	2
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	0
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	8	2 (1+1)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	40	18	No adquirido

Edad. 5 años y 6 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	0	1	1	1	1	0
Justificación forma 1	1	2	2	2	2	1
Justificación forma 2	1	2	2	2	1	1
Identificación y coherencia		0		1	1	
Valoración conjunta	0		1		0	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	9	3 (1+2)	No adquirido
Situaciones morales	16	9 (3+6)	Adquirido
Valoración conjunta	4	1 (1+0)	No adquirido
Total de las situaciones	29	13	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	0
Interpretar a los padres	1	0
Justificación	2	1
Identificación	1	0
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	8	3 (2+1)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	37	16	No adquirido

Edad. 5 años y 2 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	1
Justificación forma 1	2	1	2	1	2	2
Justificación forma 2	2	0	0	1	2	2
Identificación y coherencia		1		1	0	
Valoración conjunta	0		1		0	
Justificación	1		2		0	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	13	8 (3+5)	Adquirido
Situaciones morales	12	7 (3+4)	Aproximación
Valoración conjunta	4	2 (1+1)	No adquirido
Total de las situaciones	29	17	Aproximación

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	1
Justificación	1	2
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	0
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	8	2 (1+1)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	37	19	No adquirido

Edad. 5 años y 6 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	0	0	1	0	1	1
Justificación forma 1	1	1	2	1	1	2
Justificación forma 2	0	1	2	1	1	2
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	1		0		0	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	11	6 (2+4)	Aproximación
Situaciones morales	7	1 (1+0)	No adquirido
Valoración conjunta	4	1 (1+0)	No adquirido
Total de las situaciones	22	8	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	0
Identificación	0	0
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	5	0 (0+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	27	8	No adquirido

Edad. 5 años y 8 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	0
Justificación forma 1	1	2	2	1	1	2
Justificación forma 2	2	2	1	1	1	1
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	1		0		0	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	11	5 (2+3)	No adquirido
Situaciones morales	11	5 (3+2)	No adquirido
Valoración conjunta	4	1 (1+0)	No adquirido
Total de las situaciones	26	11	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	1
Justificación	1	2
Interpretar a los padres	0	1
Justificación	1	1
Identificación	1	1
Justificación	2	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	13	7 (4+3)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	39	18	No adquirido

Edad. 5 años y 0 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	1
Justificación forma 1	2	1	2	1	1	2
Justificación forma 2	2	2	1	2	1	2
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	1		1		0	
Justificación	2		2		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	14	8 (3+5)	Adquirido
Situaciones morales	11	5 (3+2)	No adquirido
Valoración conjunta	7	4 (2+2)	Aproximación
Total de las situaciones	32	17	Aproximación

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	1
Justificación	2	0
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	2	2
Identificación	0	0
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	12	7 (4+3)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	44	24	Aproximación

Edad. 5 años y 3 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	0	1	0	1	1	1
Justificación forma 1	2	1	1	1	0	0
Justificación forma 2	0	0	1	1	0	0
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	1		0		0	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	5	2 (1+1)	No adquirido
Situaciones morales	6	3 (3+0)	No adquirido
Valoración conjunta	4	3 (3+0)	No adquirido
Total de las situaciones	15	8	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	0	1
Identificación	1	0
Justificación	2	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	7	2 (1+1)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	22	10	No adquirido

Edad. 5 años y 1 mes.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	0	1	1
Justificación forma 1	0	1	0	1	1	2
Justificación forma 2	2	0	1	1	0	2
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	0		0		0	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	10	6 (3+3)	Aproximación
Situaciones morales	6	2 (2+0)	No adquirido
Valoración conjunta	3	3 (3+0)	No adquirido
Total de las situaciones	19	11	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	0
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	6	0 (0+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	25	11	No adquirido

Edad. 5 años y 5 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	0
Justificación forma 1	2	1	2	1	1	2
Justificación forma 2	2	0	2	0	0	0
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	0		0		0	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	12	7 (2+5)	Adquirido
Situaciones morales	6	3 (3+0)	No adquirido
Valoración conjunta	3	0 (0+0)	No adquirido
Total de las situaciones	21	10	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	0
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	6	0 (0+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	27	10	No adquirido

Edad. 5 años y 2 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	0	1	0	0	1
Justificación forma 1	2	1	2	1	1	2
Justificación forma 2	2	1	2	1	1	2
Identificación y coherencia		1		0	0	
Valoración conjunta	1		0		0	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	15	9 (3+6)	Adquirido
Situaciones morales	7	1 (0+1)	No adquirido
Valoración conjunta	4	1 (1+0)	No adquirido
Total de las situaciones	26	11	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	1
Justificación	1	0

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	6	1 (1+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	32	12	No adquirido

Edad. 5 años y 3 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	0	1	1
Justificación forma 1	2	2	1	2	1	2
Justificación forma 2	2	2	1	1	0	2
Identificación y coherencia		1		1	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	13	7 (3+4)	Aproximación
Situaciones morales	12	6 (2+4)	Aproximación
Valoración conjunta	6	3 (3+0)	No adquirido
Total de las situaciones	31	16	Aproximación

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	1
Justificación	1	2
Interpretar a los padres	1	0
Justificación	2	1
Identificación	0	1
Justificación	1	2

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	11	6 (3+3)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	42	22	No adquirido

Edad. 5 años y 9 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	0	1	0	1	1	0
Justificación forma 1	0	1	1	1	1	2
Justificación forma 2	0	1	1	2	0	0
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	1		1		1	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	4	1 (0+1)	No adquirido
Situaciones morales	8	4 (3+1)	No adquirido
Valoración conjunta	6	3 (3+0)	No adquirido
Total de las situaciones	18	8	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	0
Identificación	0	0
Justificación	1	0

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	4	0 (0+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	22	8	No adquirido

Edad. 5 años y 2 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	0	1	1	0
Justificación forma 1	2	1	2	1	1	2
Justificación forma 2	2	1	0	0	0	0
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	1		1		0	
Justificación	1		1		1	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	9	5 (1+4)	No adquirido
Situaciones morales	7	3 (3+0)	No adquirido
Valoración conjunta	5	2 (2+0)	No adquirido
Total de las situaciones	21	10	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	1	1
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	1
Identificación	0	0
Justificación	1	1

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	6	0 (0+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	27	10	No adquirido

Edad: 4 años y 10 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	0	1	0	1	1
Justificación forma 1	2	1	2	1	1	2
Justificación forma 2	2	0	0	0	0	0
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	1		1		0	
Justificación	0		0		0	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	11	7 (3+4)	Aproximación
Situaciones morales	4	1 (1+0)	No adquirido
Valoración conjunta	2	2 (2+0)	No adquirido
Total de las situaciones	17	10	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	1	0
Justificación	0	0
Interpretar a los padres	0	0
Justificación	1	0
Identificación	0	1
Justificación	1	0

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	4	2 (2+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	21	12	No adquirido

Edad. 5 años y 8 meses.

	SITUACIONES					
	A Conv.	B Moral	C Conv.	D Moral	E Moral	F Conv.
Valoración formas 1 y 2	1	1	1	1	1	1
Justificación forma 1	1	0	0	0	0	0
Justificación forma 2	0	0	0	0	0	0
Identificación y coherencia		0		0	0	
Valoración conjunta	0		1		1	
Justificación	0		0		0	

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Situaciones convencionales	4	3 (3+0)	No adquirido
Situaciones morales	3	3 (3+0)	No adquirido
Valoración conjunta	2	2 (2+0)	No adquirido
Total de las situaciones	9	8	No adquirido

	HISTORIAS	
	A	B
Valoración	0	0
Justificación	0	0
Interpretar a los padres	1	1
Justificación	0	0
Identificación	0	0
Justificación	0	0

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
Historias (juicio propio)	2	2 (2+0)	No adquirido

	Puntuaciones totales	Número de aciertos	Nivel de adquisición
PUNTUACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA	11	10	No adquirido

2. ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS

Los datos ofrecidos anteriormente nos dan la posibilidad de comprobar cuál es el nivel que alcanza cada uno de los dos grupos: experimental y de control.

Por medio de la comparación de ambos grupos llegaremos a verificar si podemos afirmar que la hipótesis que nos planteábamos al principio de la investigación se cumple o no.

Si aparecen diferencias de nivel que podamos considerar significativas, y éstas favorecen al grupo experimental, nos será posible afirmar que nuestra intervención educativa sobre normas y valores sociales ha cumplido el propósito de poner de manifiesto la importancia de potenciar el proceso de desarrollo del pensamiento infantil desde una edad temprana. Habrá quedado patente que el niño es capaz de entender el medio social que le rodea, y que, si se le permite, progresa hacia un mejor conocimiento de las normas morales y convencionales, y que desarrolla su capacidad de juicio propio en la evaluación adecuada de la realidad. Podríamos afirmar que se potencia su proceso madurativo del juicio moral.

Dada la importancia que estos datos comparativos tienen para demostrar el cumplimiento de la hipótesis que nos proponíamos, en este apartado vamos a ofrecer un detallado estudio comparado de los niveles alcanzados por el grupo de control y el grupo experimental en todos los aspectos estudiados, y en las 3 formas de medición utilizada.

Se ofrece, así, un estudio comparativo que incluye los siguientes apartados:

a) Todas las formas de medición:

- Cuantitativa (apartado 2.1.).
- Cualitativa: nº de aciertos (apartado 2.2.).
- Nivel de adquisición de conceptos (apartado 2.3.).

b) Los diferentes aspectos estudiados.

En cada una de las formas de medición que se presentan se comparan los datos de todos los aspectos examinados:

- Las situaciones, que incluyen, a su vez, diversos estudios específicos:
  * Normas convencionales.
  * Normas morales.
  * Valoración conjunta.
  * Conjunto de las situaciones.

- Historias: nivel de juicio propio en situaciones de conflicto, interpretación del pensamiento de los padres e identificación y empatía.
- Valoración de toda la prueba: examina los datos generales que se alcanzan tanto a través de las situaciones como de las historias.

Resultan, así, 6 cuadros comparativos de cada una de las formas de medición utilizadas, lo que nos da, en total, 18 cuadros diferentes.

Cada uno de ellos presenta la información de la siguiente manera:

a) Un cuadro de datos que da a conocer tanto el número de niños como el % de los mismos que alcanza las diferentes puntuaciones.

La utilización de % nos ayuda a paliar el posible error de interpretación que puede surgir del diferente número de niños que conforma cada grupo (22 el grupo de control y 23 el grupo experimental).

El % y la utilización de intervalos nos facilita la confección del gráfico comparativo.

b) Gráfico.

Muestra de forma fácil de apreciar el % de niños que alcanza cada uno de los intervalos de puntuación, tanto del grupo de control como del grupo experimental.

c) T-Test.

Se realiza también la prueba del T-Test en todos los apartados numéricos (medición cuantitativa y cualitativa). A través de ella podemos conocer el nivel de probabilidad con el que aceptamos la hipótesis planteada, rechazando la hipótesis nula. Define el nivel de riesgo que tenemos de equivocarnos al afirmar que la hipótesis puede ser aceptada.

Cuanto menor sea este número, más pequeño es el límite de error, y con más seguridad podemos aceptar la hipótesis.

Los datos del T-Test se obtienen a través del paquete informático SYSTAT (muestras independientes con diferente número de individuos).

El T-Test se estudia a partir de las puntuaciones reales de todos los niños, y no de los datos de intervalos de los cuadros que se presentan.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS

2.1. Medición Cuantitativa

Se tienen en cuenta todos los puntos alcanzados por los niños, sea por aciertos o por aproximaciones.

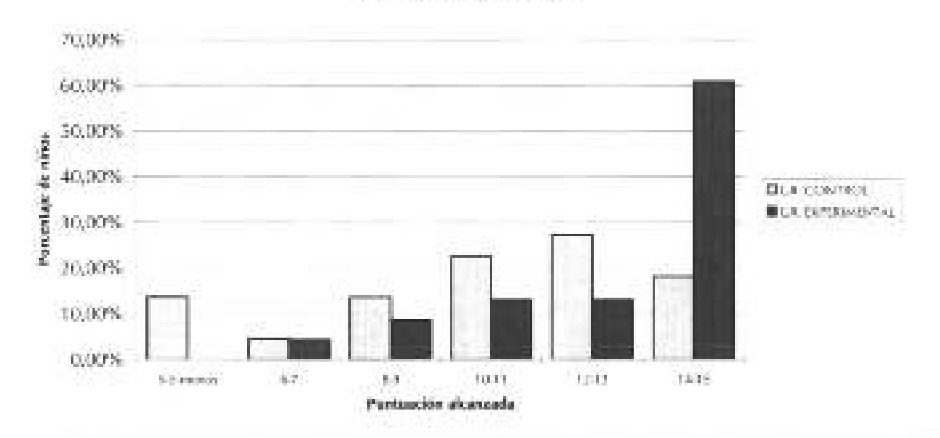
SITUACIONES

NORMAS CONVENCIONALES:

Nº de niños que se sitúa en cada intervalo de puntuación. La puntuación máxima es de 15

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
Puntuación	Número	%	Número	%
5-6 menos	3	13,64%	0	0,00%
6-7	1	4,55%	1	4,35%
8-9	1	13,64%	2	8,70%
10-11	5	22,73%	3	13,04%
12-13	6	27,27%	3	13,04%
14-15	4	18,18%	14	60,87%

COMPARACIÓN DE %

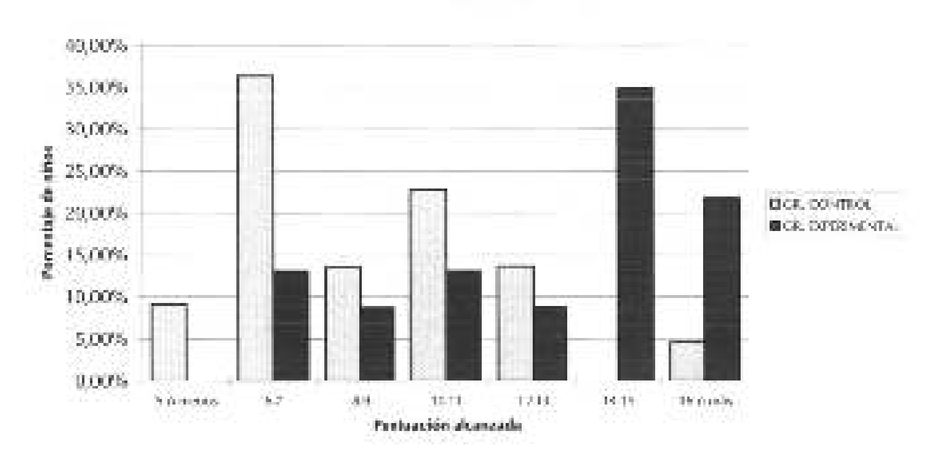


		Media	Desv. estandar
T-TEST	G. Control	10,59	3,36
	G. Experimental	13,09	2,64
	Nivel de probabilidad		0,008

NORMAS MORALES:

Nº de niños que se sitúa en cada intervalo de puntuación. La puntuación máxima es de 18.

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
Puntuación	Número	%	Número	%
5 ó menos	2	9,09%	0	0,00%
6-7	8	36,36%	3	13,04%
8-9	3	13,64%	2	8,70%
10-11	5	22,73%	3	13,04%
12-13	3	13,64%	2	8,70%
14-15	0	0,00%	8	34,78%
16 ó más	1	4,55%	5	21,74%

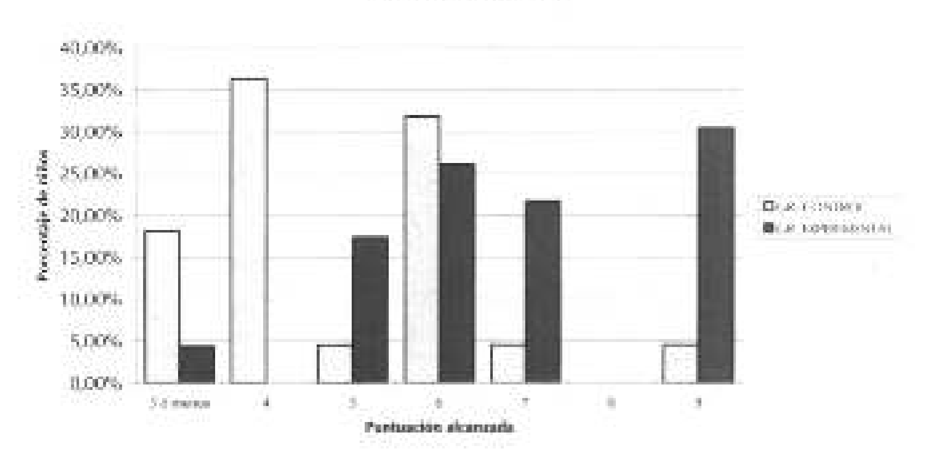


		Media	Desv. estandar
T-TEST	G. Control	8,55	3,16
	G. Experimental	12,65	3,61
	Nivel de probabilidad		0,000

VALORACIÓN CONJUNTA DE NORMAS MORALES Y CONVENCIONALES

Nº de niños que alcanza cada puntuación.
La puntuación máxima es 9.

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
Puntuación	Número	%	Número	%
3 ó menos	4	18,18%	1	4,35%
4	8	36,36%	0	0,00%
5	1	4,55%	4	17,39%
6	7	31,82%	6	26,09%
7	1	4,55%	5	21,74%
8	0	0,00%	0	0,00%
9	1	4,55%	7	30,43%

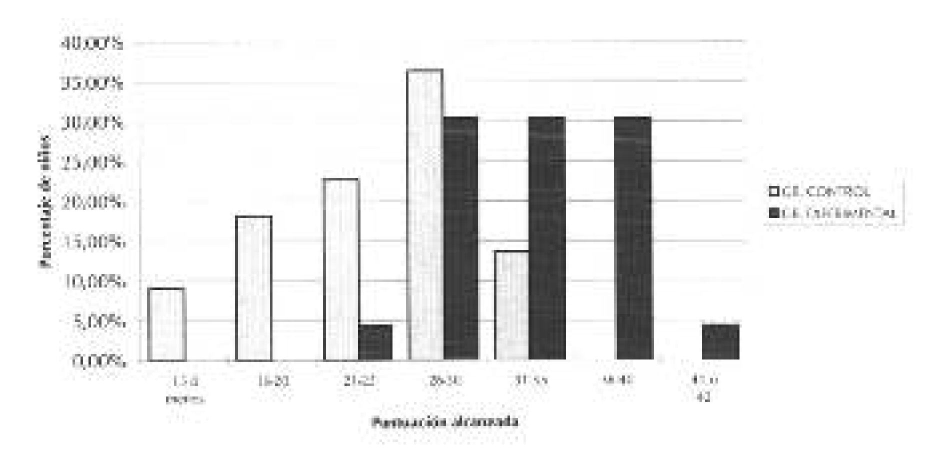


		Media	Desv. estandar
T-TEST	G. Control	4,77	1,69
	G. Experimental	6,83	1,72
	Nivel de probabilidad		0,000

PUNTUACIÓN GENERAL DE LAS SITUACIONES.

Suma de los tres apartados anteriores.
La puntuación máxima es 42.

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
Puntuación	Número	%	Número	%
15 ó menos	2	9,09%	0	0,00%
16-20	4	18,18%	0	0,00%
21-25	5	22,73%	1	4,35%
26-30	8	36,36%	7	30,43%
31-35	3	13,64%	7	30,43%
36-40	0	0,00%	7	30,43%
41 ó 42	0	0,00%	1	4,35%



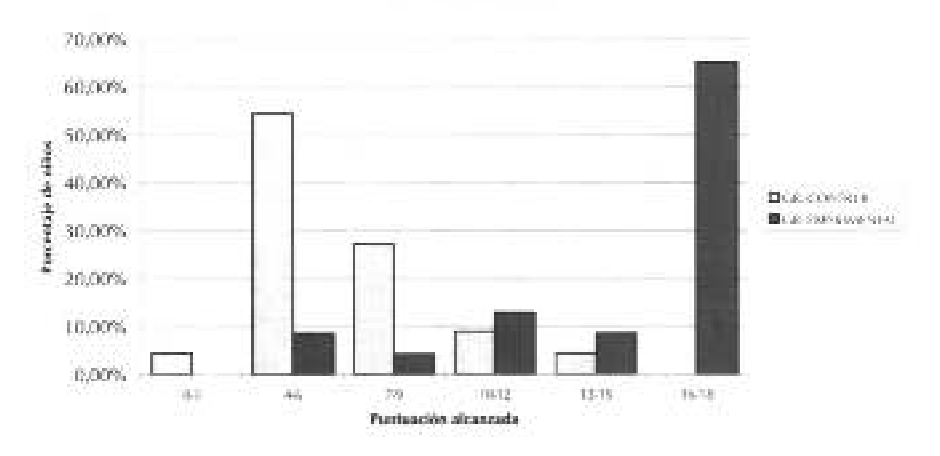
T-TEST		Media	Desv. estandar
	G. Control	23,91	5,94
	G. Experimental	32,57	5,15
	Nivel de probabilidad		0,000

HISTORIAS

NIVEL DE JUICIO PROPIO

Número de niños que se sitúa en cada intervalo.
La puntuación máxima es 18.

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
Puntuación	Número	%	Número	%
0-3	1	4,55%	0	0,00%
4-6	12	54,55%	2	8,70%
7-9	6	27,27%	1	4,35%
10-12	2	9,09%	3	13,04%
13-15	1	4,55%	2	8,70%
16-18	0	0,00%	15	65,22%

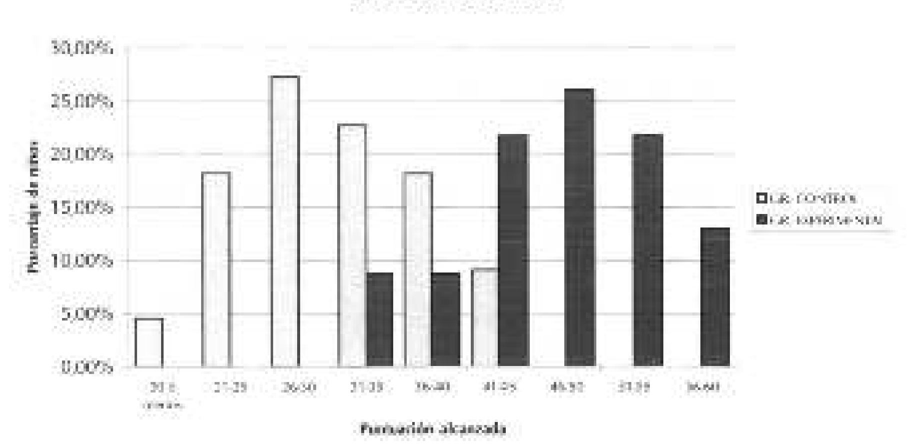


		Media	Desv. estandar
T-TEST	G. Control	6,73	2,59
	G. Experimental	14,70	3,78
	Nivel de probabilidad		0,000

TOTAL DE LA PRUEBA

Tiene en cuenta tanto las situaciones como las historias.
La puntuación máxima es 60.

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
Puntuación	Número	%	Número	%
20 ó menos	1	4,55%	0	0,00%
21-25	4	18,18%	0	0,00%
26-30	6	27,27%	0	0,00%
31-35	5	22,73%	2	8,70%
36-40	4	18,18%	2	8,70%
41-45	2	9,09%	5	21,74%
46-50	0	0,00%	6	26,09%
51-55	0	0,00%	5	21,74%
56-60	0	0,00%	3	13,04%



		Media	Desv. estandar
T-TEST	G. Control	30,64	7,90
	G. Experimental	47,26	7,49
	Nivel de probabilidad		0,000

2.2.- Medición Cualitativa.

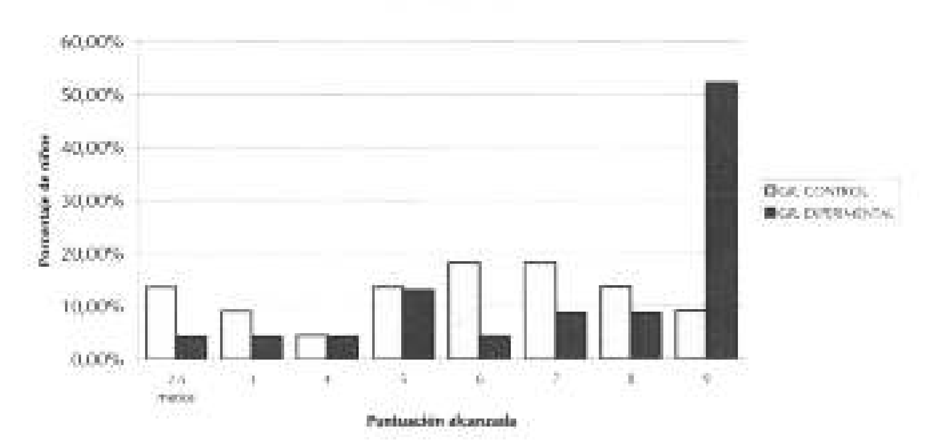
En la medición cualitativa se tiene en cuenta únicamente el número de aciertos, teniendo cada uno de ellos un valor de 1.

SITUACIONES

NORMAS CONVENCIONALES.

Número de niños que alcanza cada una de las puntuaciones.
El valor máximo es de 9 (3 valoraciones y 6 justificaciones).

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
Puntuación	Número	%	Número	%
2 ó menos	3	13,64%	1	4,35%
3	2	9,09%	1	4,35%
4	1	4,55%	1	4,35%
5	3	13,64%	3	13,04%
6	4	18,18%	1	4,35%
7	4	18,18%	2	8,70%
8	3	13,64%	2	8,70%
9	2	9,09%	12	52,17%

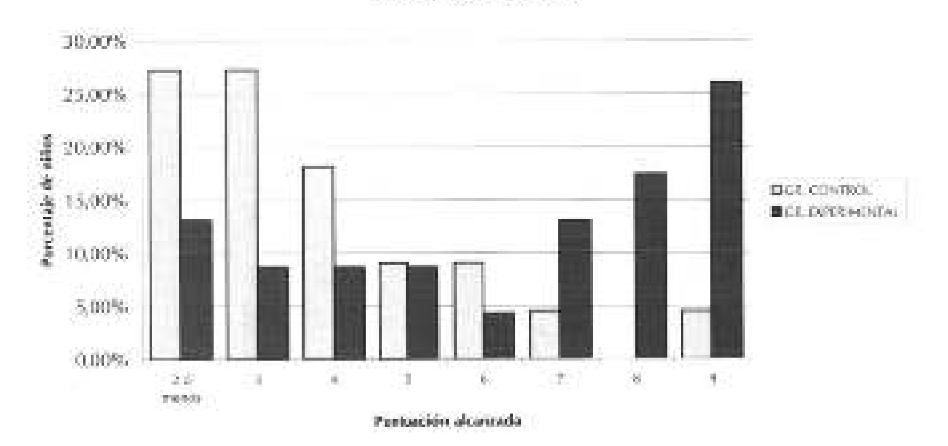


		Media	Desv. estandar
T-TEST	G. Control	5,64	2,32
	G. Experimental	7,26	2,36
	Nivel de probabilidad		0,025

NORMAS MORALES.

Número de niños que alcanza cada una de las puntuaciones.
Al igual que en las situaciones convencionales, la puntuación máxima es 9.

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
Puntuación	Número	%	Número	%
2 ó menos	6	27,27%	3	13,04%
3	6	27,27%	2	8,70%
4	4	18,18%	2	8,70%
5	2	9,09%	2	8,70%
6	2	9,09%	1	4,35%
7	1	4,55%	3	13,04%
8	0	0,00%	4	17,39%
9	1	4,55%	6	26,09%



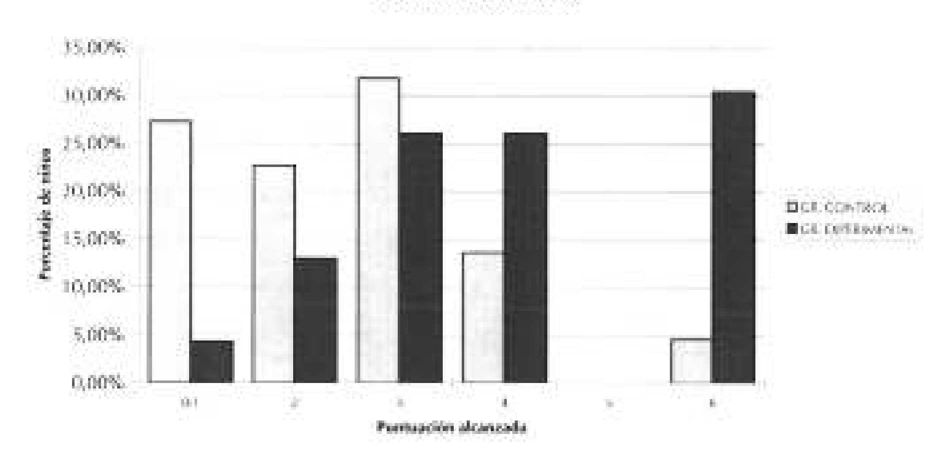
		Media	Desv. estandar
T-TEST	G. Control	3,68	2,03
	G. Experimental	6,09	2,84
	Nivel de probabilidad		0,002

VALORACIÓN CONJUNTA.

Número de niños que alcanza cada una de las puntuaciones.
La puntuación máxima es de 6, correspondiente a 3 valoraciones y 3 justificaciones.

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
Puntuación	Número	%	Número	%
0-1	6	27,27%	1	4,35%
2	5	22,73%	3	13,04%
3	7	31,82%	6	26,09%
4	3	13,64%	6	26,09%
5	0	0,00%	0	0,00%
6	1	4,55%	7	30,43%



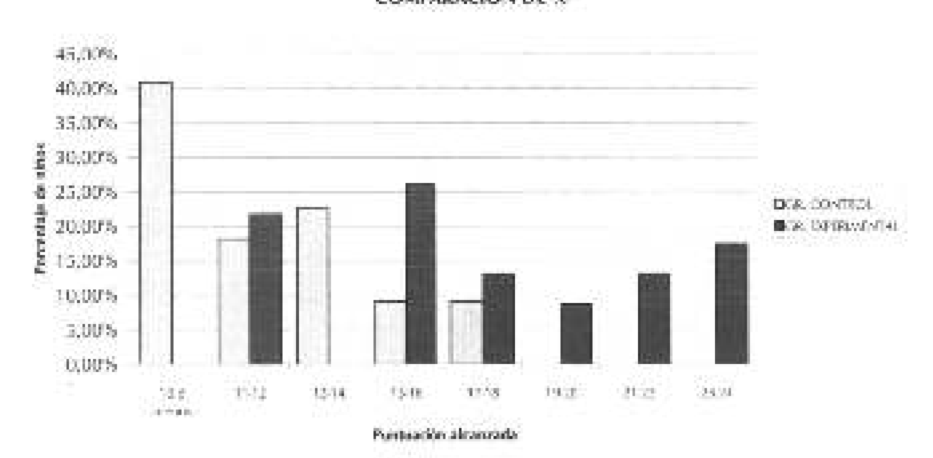


		Media	Desv. estandar
T-TEST	G. Control	2,46	1,37
	G. Experimental	3,91	1,68
	Nivel de probabilidad		0,003

VALORACIÓN GENERAL DE LAS SITUACIONES: NORMAS SOCIALES.

Número de niños que alcanza cada una de las puntuaciones.
Es la suma de los tres apartados anteriores, y su puntuación máxima es de 24 (9 valoraciones y 15 justificaciones).

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
Puntuación	Número	%	Número	%
10 ó menos	9	40,91%	0	0,00%
11-12	4	18,18%	5	21,74%
13-14	5	22,73%	0	0,00%
15-16	2	9,09%	6	26,09%
17-18	2	9,09%	3	13,04%
19-20	0	0,00%	2	8,70%
21-22	0	0,00%	3	13,04%
23-24	0	0,00%	4	17,39%



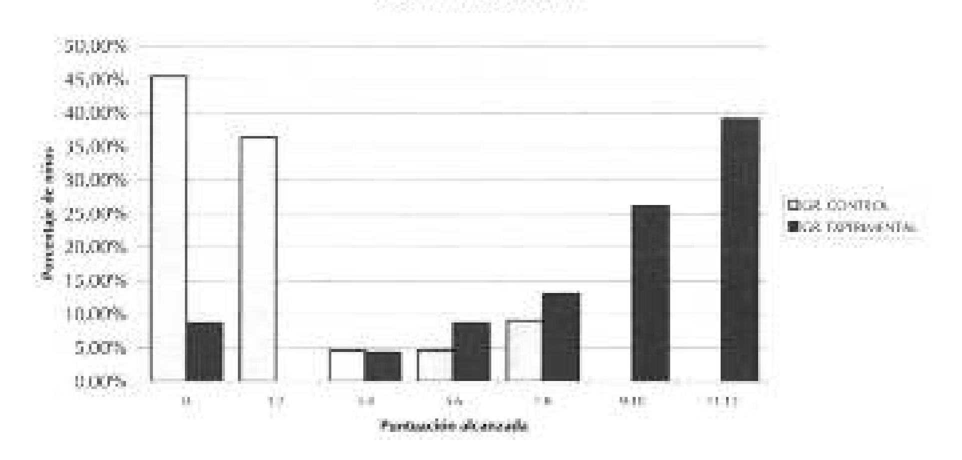
		Media	Desv. estándar
T-TEST	G. Control	11,77	3,04
	G. Experimental	17,26	4,30
	Nivel de probabilidad		0,000

HISTORIAS

NIVEL DE JUICIO PROPIO.

Número de niños que alcanza cada intervalo.
La puntuación máxima es 12 (6 valoraciones y 6 justificaciones).

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
Puntuación	Número	%	Número	%
0	10	45,45%	2	8,70%
1-2	8	36,36%	0	0,00%
3-4	1	4,55%	1	4,35%
5-6	1	4,55%	2	8,70%
7-8	2	9,09%	3	13,04%
9-10	0	0,00%	6	26,09%
11-12	0	0,00%	9	39,13%



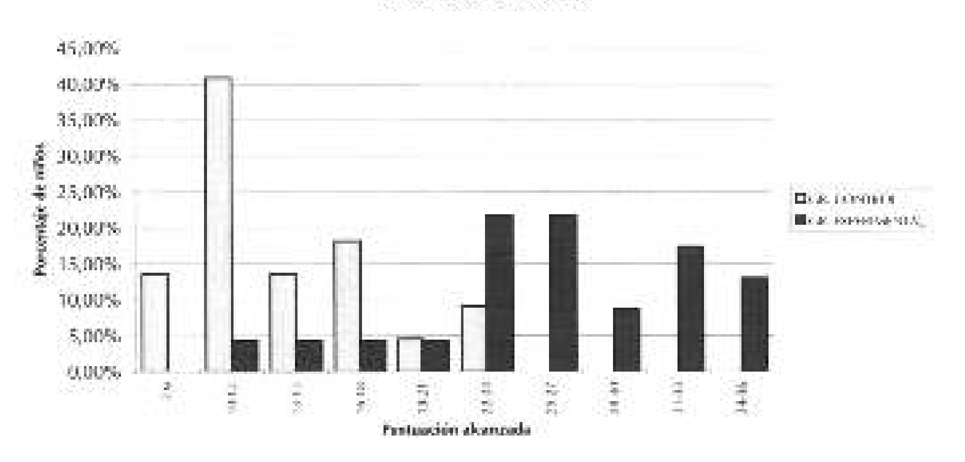
		Media	Desv. estandar
T-TEST	G. Control	1,68	2,26
	G. Experimental	8,87	3,68
	Nivel de probabilidad		0,000

VALORACIÓN DE TODA LA PRUEBA.

Número de niños que alcanza cada intervalo.
Reune los resultados tanto de las situaciones como de las historias.
La puntuación máxima es 36.

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
Puntuación	Número	%	Número	%
7-9	3	13,64%	0	0,00%
10-12	9	40,91%	1	4,35%
13-15	3	13,64%	1	4,35%
16-18	4	18,18%	1	4,35%
19-21	1	4,55%	1	4,35%
22-24	2	9,09%	5	21,74%
25-27	0	0,00%	5	21,74%
28-30	0	0,00%	2	8,70%
31-33	0	0,00%	4	17,39%
34-36	0	0,00%	3	13,04%

COMPARACIÓN DE %



		Media	Desv. estandar
T-TEST	G. Control	13,46	4,54
	G. Experimental	26,13	6,59
	Nivel de probabilidad		0,000

2.3. Nivel de adquisición de conceptos.

La valoración se realiza siguiendo las normas justificadas anteriormente, y que se esquematizan en cada uno de los apartados.

SITUACIONES

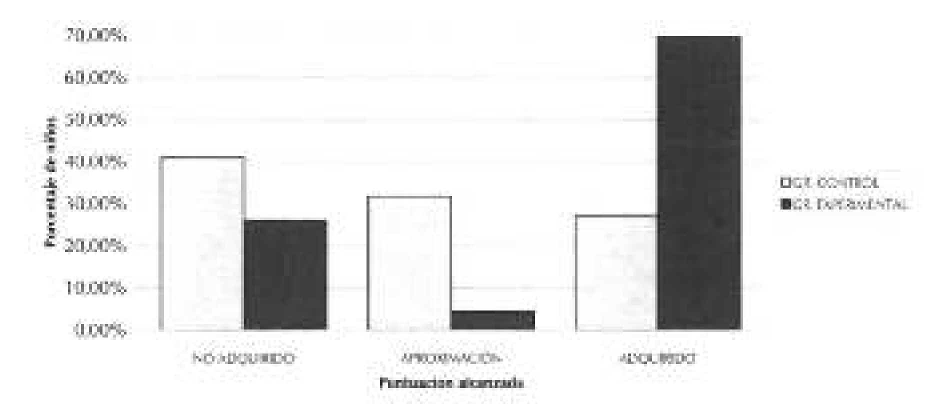
NORMAS CONVENCIONALES:

3 valoraciones y 6 justificaciones.

ADQUIRIDO: Mínimo 2 valoraciones y 5 justificaciones.
APROXIMACIÓN: Mínimo 2 valoraciones y 4 justificaciones, ó 3 valoraciones y 3 justificaciones.
NO ADQUIRIDO: Por debajo de estos valores.

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
	Número	%	Número	%
NO ADQUIRIDO	9	40,91%	6	26,09%
APROXIMACIÓN	7	31,82%	1	4,35%
ADQUIRIDO	6	27,27%	16	69,57%

COMPARACIÓN DE %.

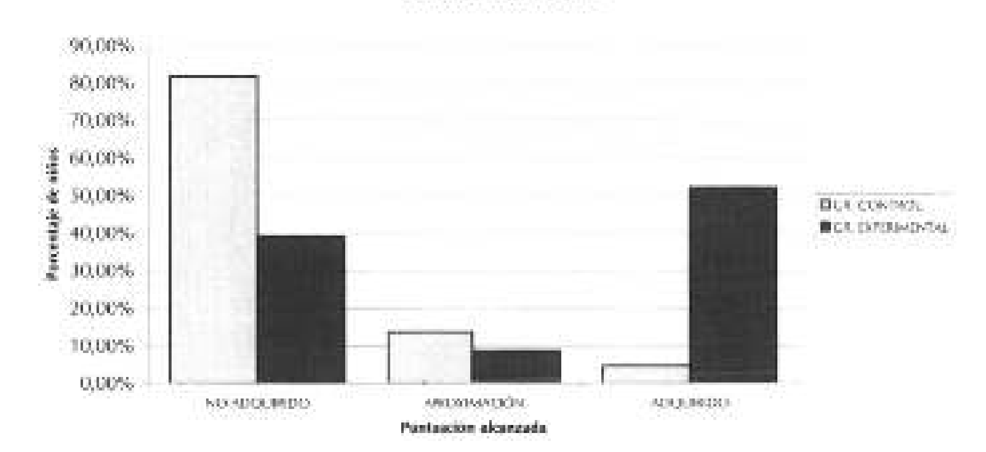


NORMAS MORALES.

3 valoraciones y 6 justificaciones.

ADQUIRIDO: Mínimo 2 valoraciones y 5 justificaciones.
APROXIMACIÓN: Mínimo 2 valoraciones y 4 justificaciones, ó
3 valoraciones y 3 justificaciones.
NO ADQUIRIDO: Por debajo de estos valores.

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
	Número	%	Número	%
NO ADQUIRIDO	18	81,82%	9	39,13%
APROXIMACIÓN	3	13,64%	2	8,70%
ADQUIRIDO	1	4,55%	12	52,17%

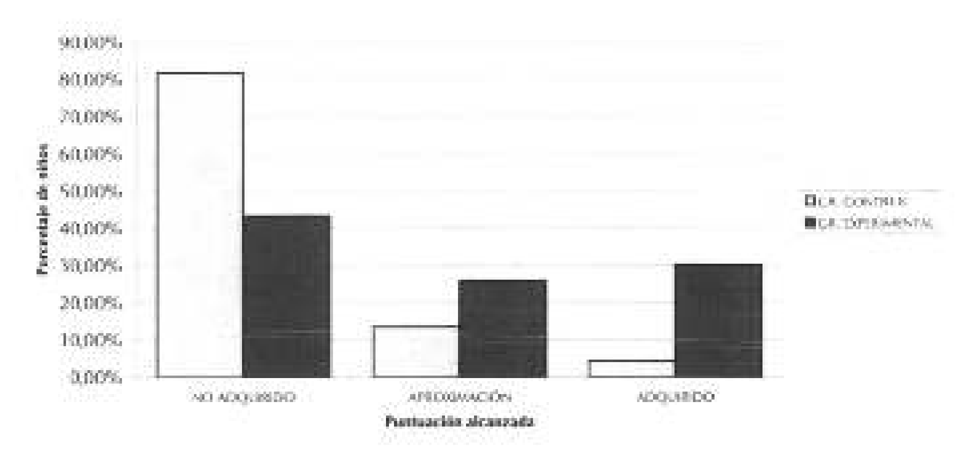


VALORACIÓN CONJUNTA.

3 valoraciones y 3 justificaciones.

ADQUIRIDO: Mínimo 2 valoraciones y 3 justificaciones ó
3 valoraciones y 2 justificaciones.
APROXIMACIÓN: Mínimo 2 valoraciones y 2 justificaciones, ó
3 valoraciones y 1 justificación, ó
1 valoración y 3 justificaciones.
NO ADQUIRIDO: Por debajo de estos valores.

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
	Número	%	Número	%
NO ADQUIRIDO	18	81,82%	10	43,48%
APROXIMACIÓN	3	13,64%	6	26,09%
ADQUIRIDO	1	4,55%	7	30,43%

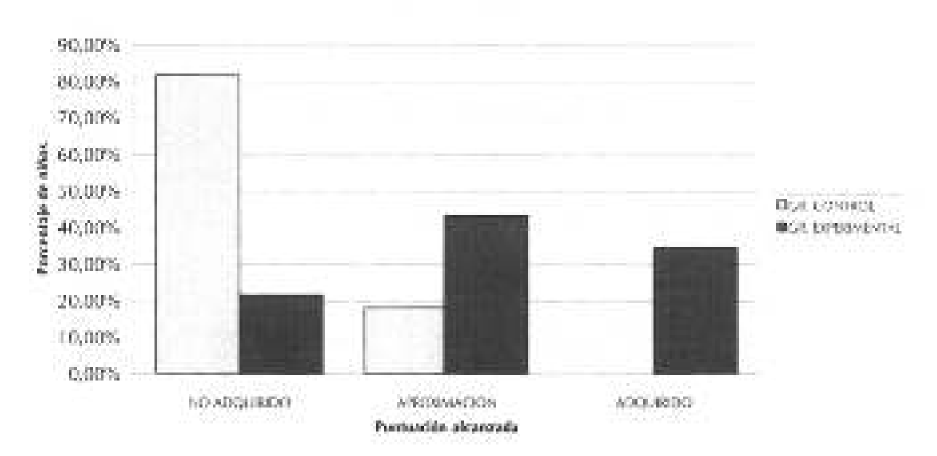


VALORACIÓN GENERAL DE LAS SITUACIONES: NORMAS SOCIALES.

Conjunto de los tres apartados anteriores. Se evalúa sin distinguir valoraciones y justificaciones. Se aplican %, tal y como se ha justificado con anterioridad.

Valor máximo 24.
ADQUIRIDO: 19 aciertos (80%) .
APROXIMACIÓN: 15 aciertos (65%).
NO ADQUIRIDO: Por debajo de estos valores.

	GRUPO CONTROL niños		GRUPO EXPERIMENTAL niños	
	Número	%	Número	%
NO ADQUIRIDO	18	81,82%	5	21,74%
APROXIMACIÓN	4	18,18%	10	43,48%
ADQUIRIDO	0	0,00%	8	34,78%



HISTORIAS

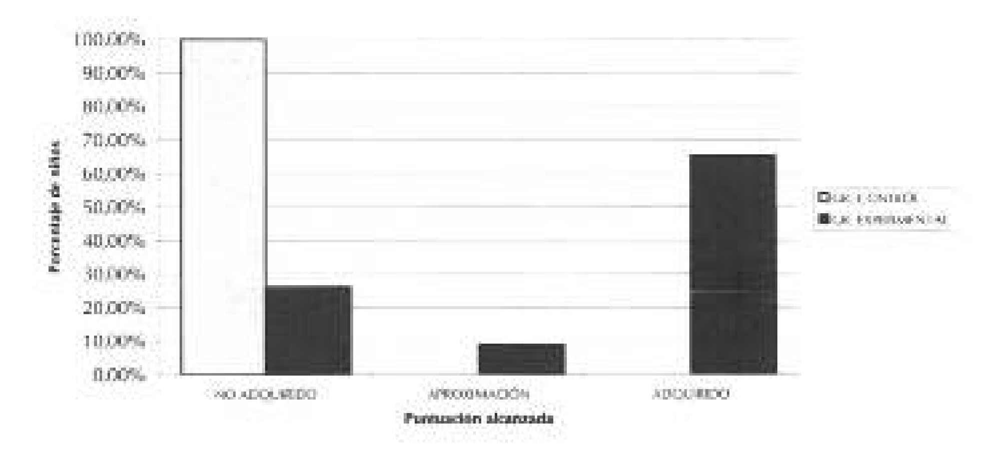
NIVEL DE JUICIO PROPIO.

6 valoraciones y 6 justificaciones.

ADQUIRIDO: Mínimo 5 valoraciones y 5 justificaciones ó
6 valoraciones y 4 justificaciones, ó
4 valoraciones y 6 justificaciones.
APROXIMACIÓN: Mínimo 4 valoraciones y 4 justificaciones, ó
3 valoraciones y 5 justificaciones, ó
5 valoraciones y 3 justificaciones.
NO ADQUIRIDO: Por debajo de estos valores.

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
	Número	%	Número	%
NO ADQUIRIDO	22	100,00%	6	26,09%
APROXIMACIÓN	0	0,00%	2	8,70%
ADQUIRIDO	0	0,00%	15	65,22%

COMPARACIÓN DE %



TOTAL DE LA PRUEBA

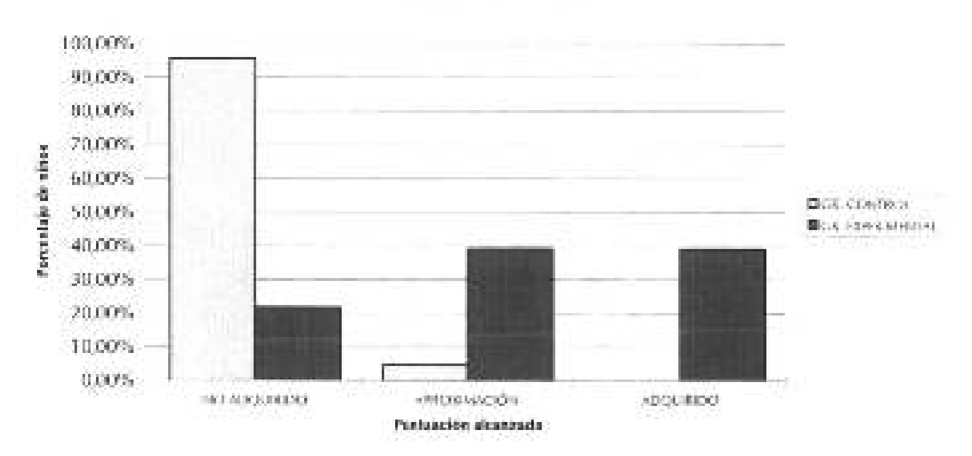
Se evalúa también a través de % de aciertos.

Valor máximo 36.

ADQUIRIDO: 28 aciertos (80%) .
APROXIMACIÓN: 23 aciertos (65%).
NO ADQUIRIDO: Por debajo de estos valores.

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	niños		niños	
	Número	%	Número	%
NO ADQUIRIDO	21	95,45%	5	21,74%
APROXIMACIÓN	1	4,55%	9	39,13%
ADQUIRIDO	0	0,00%	9	39,13%

COMPARACIÓN DE %



3. CONCLUSIONES

Como ha podido apreciarse, el estudio comparativo que se ha realizado de los datos que ofrecen ambos grupos pone de manifiesto que el nivel comprensivo de las normas morales y convencionales del grupo experimental es muy superior al del grupo de control, y todavía son mayores las diferencias que aparecen en la capacidad para enfrentarse a las situaciones de conflicto e interpretar el pensamiento de los padres que plantean las historias.

Podemos afirmar que, partiendo de los datos que pueden ser evaluados a través de nuestra prueba, el nivel de pensamiento de los niños del grupo experimental es mucho mejor en todos los aspectos estudiados y en todas las formas de medición utilizadas. Si el cuadro de puntuaciones y la gráfica que se realiza por medio de los % ya lo pone de manifiesto, la prueba del T-Test nos lo confirma a través del nivel de probabilidad con el que podemos rechazar la hipótesis nula, que en la mayoría de las ocasiones ni siquiera nos lo puede ofrecer, aunque nos aporta tres decimales.

Consideramos, de esta manera, que la hipótesis que planteábamos al principio de la investigación se ve plenamente confirmada.

De cualquier forma, a pesar de la relevancia observada en los datos del estudio comparativo, nos parece oportuno hacer un breve recorrido por los diferentes aspectos estudiados en la prueba, que nos dé la oportunidad de realizar algunas reflexiones.

a) *Normas convencionales.*

Es el aspecto en el que las diferencias son menores, a pesar de que éstas son bastante claras:

Medición cuantitativa. El 60% del grupo experimental alcanza la puntuación máxima posible, frente al 18% del grupo de control.

Medición cualitativa. La diferencia es algo menor, ya que, si en la puntuación máxima la diferencia es del 52% frente al 9% respectivamente, hay porcentajes altos del grupo de control que se sitúan en los siguientes valores intermedios.

El T-Test es donde nos da los valores más elevados de toda la prueba final, aunque el nivel de probabilidad con el que podemos rechazar la hipótesis nula, y aceptar que las diferencias se deben a la intervención educativa, es de 0.008 en la medición cuantitativa y de 0.025 en la cualitativa.

Hemos afirmado que es el aspecto en el que existen menores diferencias. Sin embargo, nos atrevemos a confesar que es un ámbito en el que esperábamos que las diferencias fueran menores, o que, incluso, hubiera aparecido un mejor rendimiento en el grupo de control que en el grupo experimental.

Este idea la basábamos en el hecho de que si los niños estaban habituados a formas de educación fundamentalmente heterónomas, podíamos encontrarnos con que les resultara más fácil a los niños del grupo de control valorar las normas convencionales, justificándolas en función del principio de autoridad, que a los niños del grupo experimental, a los que el ejercicio de desarrollar su nivel de juicio propio podía beneficiarles en el resto de los aspectos estudiados, pero quizás no en este dominio convencional.

Las diferencias que aparecen, y que éstas sean ampliamente significativas nos ayuda a defender la conveniencia de una intervención educativa encauzada a potenciar los niveles de razonamiento de los niños, ya que esta intervención beneficia también la comprensión de las normas que están bien sólo en función del consenso o del principio de autoridad.

La comparación entre los datos de la medición cuantitativa y cualitativa nos da a conocer que las diferencias son algo superiores en la primera que en la segunda, lo que nos lleva a pensar que algunos niños del grupo experimental están alcanzando algún punto más en justificaciones inadecuadas, pero que hemos puntuado como aproximaciones, que los del grupo de control, por lo que consideramos que es una forma de poner de manifiesto que están más próximos a alcanzar los niveles de adquisición del concepto que los niños del grupo de control.

Si nos fijamos solamente en las valoraciones, es decir, la correcta evaluación de las formas 1 y 2 de cada una de las 3 situaciones convencionales que se les presentan, y prescindimos de las justificaciones, las diferencias que aparecen entre los grupos son menores. 14 niños del grupo experimental valoran correctamente la convencionalidad de las 3 situaciones, y 11 del grupo de control lo hacen también de forma adecuada.

Este hecho nos da a conocer que, si bien este dato es también favorable al grupo experimental, no es aquí, sino en el terreno de las justificaciones donde podemos encontrar la causa principal de las diferencias existentes entre ambos grupos. El haber trabajado de forma definida en el grupo experimental la importancia de pensar por sí mismos no ha impedido que justificaran adecuadamente la convencionalidad de las normas en función del principio de autoridad, y que ésta sea la causa principal de las diferencias encontradas.

b) *Normas morales.*

En la medición cuantitativa, el 56% de los niños (13) del grupo experimental alcanza los dos intervalos superiores (14 aciertos o más sobre 18), mientras que sólo lo hace el 4% (1 niño) del grupo de control.

Este dato es lo suficientemente significativo como para poder afirmar que la intervención educativa es la causa directa de las diferencias existentes entre ambos grupos, y así lo confirma el T-test que, con un valor de 0,000, no es capaz siquiera de ofrecernos el nivel de probabilidad con el que podemos aceptar la hipótesis planteada.

La medición cualitativa sólo nos ofrece la novedad de situar a más niños en las puntuaciones inferiores, perjudicando, en apariencia, más al grupo experimental que el grupo de control, tal como lo confirma el hecho de que el T-Test sí que encuentra esta vez el valor de la probabilidad (0,002). De cualquier forma, son 7 los niños del grupo experimental que se sitúan en los 3 intervalos inferiores (30%), mientras que lo hacen 16 del de control (72%).

Confirmando esta situación, los dos intervalos de puntuación superior, lo que supone un máximo de un error entre valoraciones y justificaciones, son alcanzados por el 43% del grupo experimental (10 niños), contra el 4% (1 niño) del grupo de control.

Si nos fijamos únicamente en las valoraciones, y prescindimos de las justificaciones, tal como hemos hecho anteriormente, el número de niños que acierta las tres situaciones planteadas en el dominio moral es de 16 en el grupo experimental y de 11 en el de control. Siendo una diferencia apreciable, no es demasiado grande, tal como ocurrió en las situaciones convencionales. De nuevo aparece la idea de que la diferencia entre los grupos se hace realmente muy grande cuando tenemos en cuenta las justificaciones.

El hecho de que este dato sea coincidente tanto en el dominio convencional como en el moral nos sugiere la idea de que, quizás, la forma en la que se va produciendo el proceso madurativo en ambos dominios pasa primero por un afianzamiento en el reconocimiento del dominio al que corresponde cada situación, quedando como un segundo nivel de progreso la capacidad de justificar correctamente el dominio previamente bien identificado. Esto nos abriría el ámbito de investigación de si la progresión hacia la comprensión de valores sociales cualitativamente más complejos exige los siguientes pasos previos:

- Primero, una adecuada identificación de los dominios de conocimiento de las situaciones estructuralmente más simples.
- Segundo, su correcta justificación.

c) *Valoración conjunta.*

Este apartado estudia si los niños valoran y justifican adecuadamente el distinto nivel de gravedad que cabe atribuir a una norma convencional y a una norma moral en función del diferente nivel estructural al que pertene-

cen. Debe tenerse en cuenta que, tal como se plantean las situaciones a los niños, no existen elementos circunstanciales ajenos al dominio de conocimiento al que pertenece la acción que pueda confundir a los niños, como pueden ser consecuencias especialmente dañinas emparejadas al dominio convencional.

Jugar con este tipo de elementos circunstanciales más complejos es algo que consideramos que debe ser un ámbito de trabajo posterior, ya que, como hemos mencionado anteriormente, las consideramos situaciones cualitativamente diferentes.

Sí nos hemos atrevido a que los niños sientan la tentación de situar la convencionalidad de "ayudar a limpiar el polvo" en el ámbito moral por "poder romper alguna figurita", pero emparejándola a una situación de robo directo y voluntario, por lo que, aunque el niño evaluara el hecho de "limpiar el polvo" como perteneciente al dominio moral, ésta seguiría estando enfrentada a una situación cualitativamente más grave, no sólo por las consecuencias, sino también por la voluntariedad.

El estudio comparativo ofrece unos valores similares tanto en la forma de medición cuantitativa como cualitativa, siendo ambas ampliamente favorables al grupo experimental que sitúa en las tres puntuaciones superiores el 52% de los niños (12) y el 56% (13) respectivamente, contra el 9% (2 niños) y el 18% (4 niños) que las alcanzan del grupo de control.

Las diferencias existentes entre los grupos son, sin duda, significativas, tal como lo confirma la prueba del T-Test, afianzando, de nuevo, la necesidad de una intervención educativa temprana que potencie la capacidad de pensamiento de los niños.

Si nos fijamos únicamente en las tres valoraciones, tal como hemos hecho en los aspectos anteriores, y observamos cuántos niños ofrecen las tres elecciones correctas, los datos, en esta ocasión, se convierten en más relevantes: 15 niños del grupo experimental evalúan adecuadamente todas ellas, mientras que sólo lo hacen 8 niños del grupo de control.

Esto nos haría pensar que, independientemente de las justificaciones, hay un excesivo número de niños del grupo de control que están teniendo dificultades incluso en la valoración de la gravedad de los actos de dominios diferentes. Si recordamos, además, tal como volveremos a hacer ver de forma específica posteriormente, que éste era el aspecto en el que los niños del grupo de control ofrecían su mejor rendimiento en la prueba inicial, nos lleva a dar a este dato mayor importancia y relevancia.

Puede afirmarse, así, que este aspecto también confirma las diferencias significativas a favor del grupo experimental que ya venían apareciendo en los apartados anteriores.

La puntuación general de las situaciones, al ser un examen global de los tres aspectos anteriores, lo único que nos ofrece es la confirmación, más patente todavía, de las diferencias en la evaluación de las normas y valores sociales que realizan los dos grupos.

Si en alguno de los aspectos anteriores hubieran aparecido datos favorables al grupo de control, podría habernos servido para evaluar si, a pesar de todo, en conjunto, podíamos considerar significativamente favorable el nivel de conocimiento de las normas y valores sociales por parte del grupo experimental. Como esto no ha ocurrido, no nos aporta otro dato que la confirmación de lo esperado.

d) *Historias: nivel de juicio propio.*

En este apartado se considera la capacidad del niño para evaluar una situación de conflicto en la que hacer algo moralmente bueno le lleva a oponerse a una orden directa de los padres. Obliga también al niño a considerar cuál será la opinión de los padres ante el hecho de que se hayan incumplido sus órdenes.

La diferencia entre ambos grupos en este apartado de la prueba ha resultado realmente significativa, muy superior a lo que hubiéramos considerado previsible. Tanto en la medición cuantitativa como cualitativa se sitúan en los dos intervalos superiores un 73% y un 65% respectivamente del grupo experimental, mientras que del grupo de control lo hacen un 4% y un 0%.

Confirmando esta diferencia, el 59% y el 81% del grupo de control se ubican en los dos intervalos más bajos, frente a un 8% y un 8% del grupo experimental.

Podría afirmarse que el paso importante que a nivel comprensivo parecen haber dado los niños del grupo experimental provendría de la conjunción de dos ideas:

- Entienden que existen hechos que son prioritarios a las órdenes, o que existen circunstancias que varían la importancia de las órdenes.
- Comprenden que si el que ha dado la orden conociera estas circunstancias la cambiaría.

Pensamos que la diferencia que existe entre ambos grupos, y la habilidad que muestran la mayoría de los niños del grupo experimental para evaluar los elementos circunstanciales que rodean los hechos sociales, y para interpretar el pensamiento de los padres ante ellos, sería razón suficiente para confirmar la conveniencia de iniciar el proceso de educación moral en la edad más temprana posible.

Debe tenerse en cuanta, además, que, tal como ya se ha explicado al justificar cómo se ha construido esta prueba final, la elección de este aspecto para incluirlo en ella ha sido sólo un intento de conocer si existían otros ámbitos en los que la intervención educativa ha influido de forma significativa, lo que no significa que no puedan existir otros cambios relevantes, aunque éstos no hayan sido evaluados en esta prueba.

La intervención educativa ha tenido como objetivo ayudar a que los niños potencien su capacidad de pensamiento, y lo ha hecho utilizando muy diversas situaciones y objetivos. No carece, pues, de fundamento pensar que probablemente existen otros diversos aspectos, no evaluados, en los que la intervención ha podido resultar beneficiosa.

Nosotros nos proponíamos poner de manifiesto la importancia de potenciar la capacidad de pensamiento de los niños sobre los valores sociales en una edad temprana, y creemos que la prueba que hemos utilizado cumple con el objetivo previsto.

Queda para una profundización posterior el estudio de los efectos posibles que una intervención como la que hemos realizado pueda tener sobre otros aspectos diferentes del desarrollo, y si la continuidad de la intervención favorece, y de qué manera, la conducta moral.

Los datos comparativos que aparecen en el *total de la prueba,* tal como ya ha ocurrido con el total de las situaciones, no hace sino confirmar, de forma más clara todavía, la enorme diferencia en la comprensión de las normas y valores sociales que han ofrecido los niños del grupo experimental en todos los aspectos estudiados a través de la prueba que hemos confeccionado.

Resulta curioso constatar que los niños que tienen los niveles comprensivos más bajos dentro del grupo experimental es casi el mismo que el que alcanzan los de mejor rendimiento del grupo de control. No hay ningún niño del grupo de control que se sitúe en los tres intervalos superiores de puntuación en la medición cuantitativa, ni en los cuatro superiores en la medición cualitativa, intervalos en los que se ubica la gran mayoría de los niños del grupo experimental.

e) *Niveles de adquisición de conceptos.*

En este apartado ha querido darse respuesta a algo que ha podido quedar como pregunta latente. Es un hecho que existe una gran diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control, pero ¿qué significa esta diferencia?

Hemos querido poner de manifiesto si, en situaciones del nivel de complejidad como el que hemos utilizado, podemos afirmar que los niños han

adquirido la claridad de conceptos y la capacidad de justificación adecuadas en la comprensión de las normas morales y convencionales, y si han desarrollado un nivel de juicio propio suficiente para evaluar y justificar situaciones de conflicto y para ponerse en el lugar de los demás. La confirmación de estos hechos debería marcar el punto a partir del cual debe intentar crearse el nivel de conflicto cognitivo que siga potenciando su proceso de desarrollo del juicio moral.

Tal como hemos justificado anteriormente, consideramos que los límites que hemos marcado para definir los niveles de adquisición de conceptos son lo suficientemente exigentes como para poder afirmar que, al menos, el número de niños que especificamos alcanzan esos niveles, y que, probablemente, pueden ser más.

A nivel comparativo cabe resaltar que, menos en la comprensión de las normas convencionales, es excepcional que algún niño del grupo de control se sitúe en los niveles de adquisición, hecho significativo que puede explicarse probablemente por su exposición a una educación heterónoma. Debido a esto, vamos a centrarnos en los datos que ofrecen los niños del grupo experimental.

La revisión de los datos ofrecidos nos ha dado a conocer que, con diferentes fluctuaciones, dependiendo de los diferentes aspectos, un 70% de los niños está, por lo menos, en nivel de aproximación o superior. En ningún caso baja del 30% el número de los que se sitúan en nivel de concepto adquirido, llegando en algunos aspectos a alcanzarlo el 65% y hasta el 69%.

Estos datos nos llevan a pensar que la capacidad de razonamiento sobre normas y valores sociales que están ofreciendo muchos niños del grupo experimental nos plantea la posibilidad de proseguir un proceso de intervención que empiece a incluir ya algunos elementos más complejos que los que se han estado utilizando, de manera que los niños tengan la oportunidad, no sólo de afianzar su proceso de pensamiento, sino de seguir potenciando su proceso madurativo.

4. UNA REFLEXIÓN FINAL: COMPARACIÓN DE LAS DOS PRUEBAS

Tanto la prueba inicial como la final están construidas, en parte, con una estructura común: situaciones morales y convencionales con planteamientos inversos (formas 1 y 2), y evaluación conjunta de situaciones de diferentes dominios.

Si bien hemos advertido previamente de los peligros que conlleva un examen comparativo entre las dos pruebas, nos parece interesante recoger algún

dato, cuya constatación nos ha empujado a terminar este estudio con esta reflexión final.

Dado que en la prueba inicial prescindíamos de las justificaciones, y nos fijábamos sólo en la correcta identificación de las situaciones en el dominio de conocimiento correspondiente, y en la atribución de mayor gravedad a las conductas morales que a las convencionales, hemos querido comprobar cómo habían evolucionado los niveles de acierto en estos aspectos de una a otra prueba en ambos grupos, aunque somos conscientes del probable diferente nivel de dificultad que existe entre ambas.

La prueba inicial consta de 5 situaciones de cada ámbito, moral y convencional, y de 5 valoraciones conjuntas, mientras que la prueba final sólo tiene 3, por lo que hemos querido constatar cuántos niños de los que en la inicial tenían 4 ó 5 respuestas correctas son capaces de acertar en la final las 3 situaciones propuestas.

	1ª Prueba	**2ª Prueba**
	4 ó 5 aciertos	3 aciertos
Dominio convencional:		
G. Experimental (B)	3 niños	14 niños.
G. de Control (A)	4 niños	11 niños.
Dominio moral:		
G. Experimental (B)	14 niños	16 niños.
G. de Control (A)	14 niños	11 niños.
Valoración conjunta:		
G. Experimental (B)	4 niños	15 niños.
G. de Control (A)	11 niños	8 niños.

Como puede apreciarse por los datos expuestos, el número de niños del grupo experimental que mantiene todos los aciertos aumenta en la prueba final con relación a la inicial en todos los aspectos estudiados.

Dentro del grupo de control, sin embargo, solamente en el dominio convencional es mayor el número de niños que pasa a tener todas las situaciones correctas en la prueba final. En los demás aspectos estudiados disminuye el número de niños que alcanza todos los aciertos con relación a la prueba inicial.

Para valorar adecuadamente estos datos habría que definir con más claridad el número de niños que alcanza los niveles intermedios de puntuación tanto en una como en otra prueba, pero dado que sólo queremos utilizarlos para expresar un pensamiento que nos causa ciertos niveles de inquietud, y no para realizar una comparación entre ambas pruebas, los datos expuestos resultan suficientemente relevantes.

Lo que nos parece preocupante es que el grupo de control disminuya su rendimiento tanto en las situaciones morales, como en la identificación de la diferente gravedad atribuible a los dominios de conocimiento moral y convencional que se realiza en la valoración conjunta.

Esto nos lleva a reflexionar si no será cierto que, quizás, existe un momento en el que los niños pequeños despiertan su capacidad de pensar, y llegan a ver los problemas sociales, como los que les hemos planteado, con bastante claridad, aunque les resulte difícil ofrecer una justificación explícita. Sin embargo, una educación conceptualmente poco adecuada puede entorpecer un proceso conceptual ya iniciado, de manera que su forma de ver la realidad pueda ser peor, incluso, de lo que lo era poco tiempo antes.

Estamos convencidos de la necesidad de potenciar el proceso de comprensión de los valores y de las normas sociales de los niños desde el momento en el que ya son capaces de pensar por sí mismos. Pero, datos como los últimos que hemos ofrecido nos advierten también de la necesidad, no menos urgente, de intentar evitar los problemas que, sobre todo en los primeros años, puede crear una inadecuada manera de socialización sobre el proceso comprensivo de las normas y de los valores sociales de los niños.

Bibliografía

ARONFREED, J. (1968): *Conduct and conscience: the socialization of internal controls over behavior.* New York. Academic Press.

ARONFREED, J. (1969): "The concept of internalitation". En GOSLIN, D.A. (Ed.): *Handbook of socialization: Theory and research.* Chicago. Rand and McNally.

ARONFREED, J. (1976): "Moral development from the standpoint of a general psychological theory". En LICKONA, T. (Ed.): *Moral development and behavior: Theory, research and social issues.* Nueva York. Holt, Rinehart y Winston.

BALL, B.: "Religion and public education: the post-Schempp years". En SIZER, T. (Dir.): *Religion and public education.* Boston. Houghton. 1967.

BANDURA, A. (1969):"Social learning of moral judgments". *Journal of Personality and Social Psychology,* 11, 275-279.

BANDURA, A. (1977): *Teoría del aprendizaje social.* Madrid. Espasa Calpe. 1982.

BANDURA, A. (1986): "Juicio moral". En BANDURA, A.: *Pensamiento y acción.* Barcelona. Martínez Roca. 1987. Pp. 512-523.

BANDURA, A. y WALTERS, R. N. (1963): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Madrid. Alianza. 1974.

BANDURA, A. y McDONALD, F. J. (1963):"The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments". *Journal of Abnormal and Social Psychology,* 67, 274-281.

BARRETT, D. E. y YARROW, M. R. (1977): "Prosocial behavior, social inferential ability, and assertiveness in children". *Child Development,* 48, 475-481.

BELTRÁN, J. (1978): "Estructura y evolución del comportamiento moral". *Revista Española de Pedagogía,* 37, pp. 13-35.

BELTRÁN, J. (1982): "El realismo moral: investigación actual y crítica". *Revista de Psicología General y Aplicada,* 37, pp. 229-238.

BELTRÁN, J. y ROIG, A. (1987): *Guía de los Derechos Humanos.* Madrid. Alhambra.

BELTRÁN, J. (1984): "Desarrollo moral". En BELTRÁN, J.: *Psicología educacional, II.* Madrid, Uned.

BELTRÁN, J. (1992): "La educación moral. Enfoques actuales. Análisis desde una posición integradora". Pp. 57-71.

BELTRÁN, J.; DOMÍNGUEZ, P.; BERMEJO, V. y TOCINO, A. (1993): *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica II. Variables personales y psicosociales.* Madrid. Universidad Complutense. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

BISKIN, D. y HOSKISSON, K. (1974): Moral development through children's literature. *Elementary School Journal,* 75, 153-157.

BLASI, A. (1980): "Relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura". En TURIEL, E., ENESCO, I. y LINAZA, J. (Comps.): *El mundo social en la mente infantil.* Madrid. Alianza. 1989.

BLASI, A. (1989): "The integration of morality in personality" En ETXEBARRIA, I.: *o. c.*, pp. 119-131.

BRONFENBRENNER, V. (1962): "The role of age , sex, class and culture in studies of moral development". *Religious Education,* 57. Pp. 3-17.

BUXARRAIS, M. R. (1991): "Aproximación a la educación moral y reforma curricular". En MARTÍNEZ, M. Y PUIG, J. M.: *o. c.*, pp. 11-18.

BUXARRAIS, M. R. (1992): "La educación moral: Métodos y técnicas". *Cuadernos de Pedagogía,* 201, pp. 20-23.

BUXARRAIS, M. R. (1992): "Actitudes, valores y normas: aprendizaje y desarrollo moral". *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 15, pp. 25-32.

CABA, M. A. (1993): "Efectos de la interacción social y la discusión en el desarrollo de valores interpersonales". En BELTRÁN, J. y OTROS: *o. c.*, 1155-1173.

CARRILLO, I. (1992): "Discusión de dilemas morales y desarrollo progresivo del juicio moral". *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 15, pp. 55-62.

CARRILLO, I. y OTROS (1993): "Propuestas para la elaboración del curriculum en educación ético-moral (6-14 años)". En BELTRÁN, J. y OTROS: *o. c.*, pp. 1130-1139.

CARROLL, J. L. y REST, J. R. (1982): "Moral Development". En WOLMAN, B.B. (Ed.): *The handbook of development psychology.* New Yersey. Prentice-Hall.

CHOMSKY, N. (1980): "On cognitive structures and their development: A reply to Piaget". En PIATELLI-PALMARINI, M.: *Languaje and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky.* Cambridge, Mass. Harvard University Press.

COHEN, R. (1982): *En defensa del aprendizaje precoz.* Barcelona. Nueva Paideia. 1983.

COHEN, R. (1980): *Aprendizaje precoz de la lectura.* Madrid. Cincel. 1989.

COLBY, A. Y KOHLBERG, L. (1984): "The relation between the development of formal operations and moral judgment". En BUSH, D. y FELDMAN, S.

(Eds.): *Cognitive development and social development: relationships and implications.* New Jersey. Erlbaum.

COLBY, A. y KOHLBERG, L. (Eds.): *The measurement of moral development. Vol. I: Theorical foundations and research validation.* Cambridge. University Press. 1984.

CROWLEY, P. M. (1968):"Effects of training upon objetivity of moral judgment in grade-school children". *Journal of Personality and Social Psychology,* 8, 228-232.

DAMON, W. (1977): *The social world of the child.* San Francisco. Jossey-Bass.

DAVIDSON, P., TURIEL, E. y BLACK, A. (1984): "The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justifications in children's social reasoning". *British Journal of Developmental Psychology.*

DENNEY, N. W. y DUFFY, D. M. (1974): Possible enviromental causes of stages in moral reasoning. *Journal of Genetic Psychology,* 125, 277-283.

DE PALMA, D. y FOLEY, J. (Eds.) (1975): *Moral development: Current theory and research.* Hillsdale. N. J. Erlbaum.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1982): *La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral.* Madrid. Editorial de la Universidad Complutense.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1989): "El enfoque cognitivo evolutivo del cambio moral". En ETXEBARRIA, I.: *o. c.,* pp. 67-79.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1989): "El conflicto como motor de desarrollo moral". En ETXEBARRIA, I.: *o. c.,* pp. 81-91.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1989): "El desarrollo del conocimiento moral: significado y evaluación". En ETXEBARRIA, I.: *o. c.,* pp. 207-219.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (1990): "El desarrollo moral". En GARCÍA MADRUGA, J. A. y LACASA, P. (Dirs.): *Psicología evolutiva.* Madrid. UNED.

DÍAZ-AGUADO, M. J. y BELTRÁN, J. (Eds.): *La Educación moral: una aproximación cognitivo evolutiva.* Madrid. Pirámide.

DRUDIS, R. (1985): "Desarrollo moral". En MAYOR, J. (Dir.): *Psicología evolutiva.* Madrid. Anaya.

DURKHEIM, E. (1925): *Moral education.* New York. Free Press.

EDWARDS, C. P. (1977): "The comparative study of the development of moral judgments". En MONROE, R. y WHITING, B. B. (Eds.): *Handbook of transcultural human development.* New York. Garland.

EDWARDS, C. P. (1982): "Moral development in comparative cultural perspective". En WAGNER, D. y STEVENSON, H. (Eds.): *Cultural perspectives of child development.* San Francisco. Freeman.

ENESCO, I. y OLMO, C. (1989): *La comprensión infantil de las normas sociales.* Madrid. CIDE.

ETXEBARRIA, I. (Dir.) (1989): *Perspectivas acerca de cambio moral. Posibles intervenciones educativas.* San Sebastián. Universidad del País Vasco.

ETXEBARRIA, I. (1989): "Contradicciones en los momentos de cambio de valores morales". En ETXEBARRIA, I.: *o. c.*, 147-159.

EYSENCK, H. J. (1976): "¿La conciencia es un reflejo condicionado?". En EYSENCK, H. J.: *Delincuencia y personalidad.* Madrid. Morava. Pp. 129-156.

FELDMAN, N. S. y otros (1976): "Order of information presentation and children's moral judgments". *Child Development,* 47, 556-559.

FISHBEIN, H. D., LEWIS, S. y KEIFFER, K. (1972): "Children's understanding of spatial relations: coordination of perspectives". *Developmental Psychology,* 7, 21-23.

FLAVELL, J. H. (1979): "The development of knowledge about visual perception". En KEASEY, C. B. (Ed.): *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 25) Lincoln. University of Nebraska Press.

GEWIRTH, A. (1978): *Reason and morality.* Chicago. University of Chicago Press.

GIBBS, J. C. (1979): "Kohlberg moral stage theory". *Human Development,* 22, 89-112.

GLASSCO, E. T., MILGRAM N. A. y YOUNISS J. (1970): "Stability of training effects on intentionality in moral judgment in children". *Journal of Personality and Social Psychology,* 14, 360-365.

GONZÁLEZ, M. M. y PADILLA M. L. (1991): "Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares". En PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y COLL, C. (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación. I Psicología evolutiva.* Madrid. Alianza.

GRAHAM, D. (1981): "Desarrollo moral: aproximación cognitivo evolutiva". En PÉREZ GÓMEZ, A. y ALMARAZ, J.: *Lecturas de aprendizaje y enseñanza.* Madrid. Zero.

HARDEMAN, M. (1972): "Children's moral reasoning". *Journal of Genetic Psychology,* 120, 49-59.

HERSH, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1979): *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.* Madrid. Narcea. 1984.

HOFFMAN, M. L. (1975): "Moral internalization, parental power, and the natura of parent-child interation". *Developmental Psychology,* 11, 228-236.

HOFFMAN, M. L. (1975): "Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation". *Developmental Psychology,* 11, 607-622.

HOFFMAN, M. L. (1978): "Empathy, its development and prosocial implications". *Nebraska symposium of motivation* (vol. 25). Lincoln, University of Nebraska Press.

HOFFMAN, M. L. (1983): "Desarrollo moral y conducta". En SCHAFFER, H. R. (Comp.): *El mundo social del niño.* Madrid. Aprendizaje Visor.

HOLSTEIN, C. (1976): "Development of moral judgment: a longitudinal study of males and females". *Child Development,* 47, 51-61.

HORNSTEIN, H. A. (1976): *Cruelty and kindness. A new look at aggression and altruism.* Englewood Cliffs N.J., Prentice Hall.

IRVIN, M. y MOORE, S. G. (1971): "The young child's understanding of social justice". *Developmental psychology,* 5, 406-410.

JENSEN, L. C. y HAFEN G. E. (1973): "The effect of training children to consider intentions when making moral judgments". *Journal of Genetic Psychology,* 122, 223-233.

JORDAN, J. A. y SANTOLARIA, F. F. (1987): *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas.* Barcelona. PPU.

KEASEY, C. B. (1978): "Children's developing awareness and usage in intentionality and motives". En KEASEY, C. B.: *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 25). Lincoln. University on Nebraska Press.

KOHLBERG, L. (1963): "The development of children's orientation toward a moral order: Sequence in the development of moral thought". *Vita Humana,* Basel, 6, 11-33.

KOHLBERG, L. (1979): *The meaning and measurement of moral development.* Clark Lectures. Clark University.

KOHLBERG, L. (1976): "Estadios morales y moralización: el enfoque cognitivo evolutivo". *Infancia y aprendizaje,* 18, 33-52. 1982.

KOHLBERG, L. (1981): *Essays in Moral Development. Vol. 1: The Philosophy of Moral Development.* San Francisco. Harper and Row.

KOHLBERG, L. (1984): *Psicología del desarrollo moral.* Bilbao. Desclée de Brouwer. 1992.

KOHLBERG, L. y OTROS (1975): *Collected papers on moral development and moral education.* Cambridge, Mass. Moral Education and Research Fundation.

KOHLBERG, L. con CANDEE, D. (1984): "La relación del juicio moral con la acción moral". En KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral.* Bilbao. Desclée de Brouwer. 1992. Pp. 463-533.

KOHLBERG, L. y TURIEL, E. (1971): "Desarrollo y educación moral". En LESSER, G. S. (Comp.): *La psicología en la práctica educativa.* México. Trillas. 1981.

KOHLBERG, L. con SNAREY, J. y REIMER, J. (1984): "Universalidad cultural de los estadios del juicio moral: un estudio longitudinal en Israel". En KOHLBERG, L.: *Psicología del desarrollo moral.* Bilbao. Desclée de Brouwer. 1992.

KUHN, D. (1976): "Short-term longitudinal evidence for the sequetia of Kohlberg's early stages of moral judgments". *Developmental Psychology,* 12, 162-166.

LICKONA, T. (Ed.) (1977): *Moral development and behavior.* New York. Holt, Rinehart and Wiston.

LÓPEZ, S. (1992): "Construcción racional y autónoma de valores y habilidades sociales". *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 15, pp. 93-98.

MARCHESI, A. (1984): "El desarrollo moral". En PALACIOS, J., MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (Comps.): *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño.* Madrid. Alianza.

MARÍN, M. A. (1987): *Crecimiento personal y desarrollo de valores.* Valencia. Promolibro.

MARTÍN, X. (1992): "El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social". *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 15, pp. 63-68.

MARTÍNEZ, M. (1991): "Rol del educador y de la escuela en el ámbito de la educación moral". En MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M.: *o. c.*, pp. 19-30.

MARTÍNEZ, M. (1992): "La Educación moral: El estado de la cuestión". *Cuadernos de Pedagogía,* 201, pp. 11.

MARTÍNEZ, M. (1992): "Educación de valores y educación moral: Un ámbito de diseño y construcción curricular para el profesorado". *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 15, pp. 13-18.

MARTÍNEZ, M. Y PUIG, J.M. (Coordinadores) (1991): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo.* Barcelona. Graó.

MASNOU, F. (1992): "Un programa de educación moral". *Cuadernos de Pedagogía,* 201, pp. 28-30.

McMÂNIS, D. L. (1974): "Effects of peer-models vs. adult-models and social reinforcement on intentionality of children's moral judgment"s. *Journal of Psichology,* 87, 159-170.

MEDRANO, C. (1987): "Estructuras versus contenido en el caso del razonamiento moral". Ponencia. *IV Jornadas de Pedagogía Operatoria: Desarrollo y medio escolar.* Barcelona.

MEDRANO, C. (1989): "El enfoque cognitivo evolutivo en el campo del razonamiento moral: resultados de las investigaciones en el País Vasco". En ETXEBARRIA, I. (Dir.): *o. c.* , pp. 93-101.

MEDRANO, C.; CABA, M. A. y PARRA, P. (1993): "Una experiencia de intervención educativa: la atmosfera moral". En BELTRAN, J.: *o. c.*, pp. 1142-1154.

MEDRANO MIR, G. (1985): "Madurez del niño y educación preescolar". *Revista Española de Pedagogía*, 167.

MEDRANO MIR, G. (1994): *El gozo de aprender a tiempo. Aprendizaje temprano y estrategias de aprendizaje de los más pequeños.* Huesca, M.G.M.

MEDRANO MIR, G. y OTROS (1989): *Posibilidades educativas de la interacción entre iguales.* I.C.E., Universidad de Zaragoza.

MIFSUD, T. (1985): *El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral: presentación crítica.* México. Limusa.

MILGRAM, S. (1974): *Obedience to authority.* New York. Harper and Row.

MISCHEL, W. (1973): "Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality". En *Psychological Review*, 80, 252-283.

MISCHEL, W. y MISCHEL, H. (1976): "A cognitive social-learning approach to morality and self regulation". En LICKONA, T. (Ed.): *Moral development and behavior.* New York. Holt, Rinehart and Wiston.

MUCH, N. y SHWEDER, R. A.(1978): "Speaking of rules. The analysis of culture in breach". En DAMON, W. (Ed.): *New directions for child development. Vol. 2.* San Francisco. Jossey-Bass.

NISAN, M. y KOHLBERG, L. (1982): "Universality and cross-cultural variation in moral development: a longitudinal and cross-sectional study in Turkey". En *Child Development*, 53, pp. 865-876.

NUCCI, L. y NUCCI, M. (1982a): "Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions". En *Child Development*, 53, 403-412.

NUCCI, L. y NUCCI, M. (1982b): "Children responses to moral and social conventional transgresions in free-play settings". *Child development*, 53. 1337-1342.

NUCCI, L. y TURIEL, E. (1978): "Social interactions and the development of social concepts in preschool children". En *Child Development*, 49, 400-407.

ORTIZ, M. J., y OTROS (1993): "Propuesta de intervención educativa para el desarrollo de la conducta prosocial altruista". En BELTRÁN, J. y OTROS: *o. c.*, pp. 1111-1129.

PALOMO, A. M. (1989): "Lawrence Kohlberg: teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, pp. 79-90.

PAYÀ, M. (1991): "Discusión de dilemas". En MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M., *o. c.*, pp. 45-58.

PAYÀ, M. (1992): "Relaciones interpersonales, elección entre alternativas y resolución de conflictos". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, pp. 85-92.

PÉREZ DELGADO, E. y GARCÍA-ROS, R. (Comps.) (1991): *La psicología del desarrollo moral.* Madrid. Siglo XXI.

PETERS, R. S. (1981): *Desarrollo moral y educación moral.* Madrid. FCE. 1984.

PIAGET, J. (1923): *El lenguaje y el pensamiento en el niño.* Buenos Aires. Guadalupe. 1972.

PIAGET, J. (1926): *La representación del mundo en el niño.* Madrid. Morata. 1973.

PIAGET, J. (1932): *El criterio moral en el niño. Barcelona.* Fontanella. 1971.

PIAGET, J. (1957): *Psicología y Epistemología.* Barcelona. Ariel. 1981.

PIAGET, J. (1964): *Seis estudios de psicología.* Barcelona. Seix Barral. 1967.

POURTOIS, J. P. (1981): "Por una ciencia y una política de la educación familiar". En COHEN, R.: *En defensa del aprendizaje precoz.* Barcelona. Nueva Paideia. 1993. Pp. 157-170.

PUIG, J. M. (1992): "La educación moral: Objetivos y orientaciones". *Cuadernos de Pedagogía,* 201, pp 12-14.

PUIG, J. M. (1992): "Criterios para educar democráticamente en una sociedad democrática y plural". *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 12, pp. 5-11.

PUIG, J. M. (1993): *Toma de conciencia de habilidades para el diálogo: Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria).* Madrid. Didácticas de CL&E.

RAWLS, J. (1971): *Teoría de la justicia.* Madrid. Fondo de Cultura Económica. 1978.

REST, J. R. (1983): "Morality". En MUSSEN P.H. (Ed.): *Handbook of child Psychology.* New York. Wiley.

REST, J. R. (1979): *Development in judging moral issues.* Minneapolis. University of Minnesota Press.

REST, J. R.; TURIEL, E. y KOHLBERG, L. (1969): "Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments made by others". *Journal of Personality,* 37, pp. 263-279.

RINCÓN IGEA, D. (1989): "Situaciones vitales, cursos de acción y motivación ética" En ETXEBARRIA, I.(Dir.): *o. c.* Pp 133-146.

RODRIGO, Mª J. (1985): "Las teorias implicitas en el conocimiento social". *Infancia y Aprendizaje,* 31-32, pp. 145-156.

RODRIGO, Mª J. (1986): "Desarrollo moral y perspectivismo social". En VEGA, J.L. (Dir.): *Psicología Evolutiva.* Vol. 2. Madrid. UNED. Pp. 619-666.

ROSENTHAL, T. L. y ZIMMERMAN B. L. (1978): *Social learning and cognition.* New York. Academic Press.

ROTHMAN, G. R. (1976): "The influence of moral reasoning on behavioral choices". *Child Development,* 47, 397-406.

SALINAS, H. y PUIG, J. M. (1991): "Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo". En MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M., *o. c.*, pp. 161-170.

SCHLEIFER, M. y DOUGLAS, V. I.(1973): Effects of training on the moral judgment of young children. *Journal of Personality and Social Psychology,* 28, 62-68.

SELMAN, R. L. (1971): "The relation of role taking to the development of moral judgment in children". *Child Development,* 42, pp. 79-91.

SELMAN, R. L. (1976): "El desarrollo socio-cognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica". En TURIEL, E.; ENESCO, I. y LINAZA, J.: *El mundo social en la mente infantil.* Madrid. Alianza. 1989.

SHANTZ, C. V. (1975):"The development of social cognition". En HETHERINGTON, E. M.: *Review of child development research* (Vol. 5). Chicago. Chicago University Press.

SHANTZ, C. V. (1982): "Children's understanding of social rules and the social context". En SARAFINA, F. C. (Ed.): *Social cognitive development in context.* Londres. Mathuen.

SHWEDER, R. A. (1981): "Anthropology's romantic rebellion against the Enlightenment; or, there's more to thinking than reason and evidence". Ponencia presentada en la Conferencia sobre: *Conceptions of Culture and its Acquisition.* Social Science Research Council. Nueva York.

SKINNER, B. F. (1971): *Mas allá de la libertad y de la dignidad.* Barcelona. Fontanella. 1972.

SMETANA, J. (1981): "Preeschool children's conception of moral and social rules". En *Child Development,* 52, 1333-1336.

SMETANA, J. (1982): *Concepts of shef and morality: women's reasoning about abortion.* Nueva Yor. Praeger.

STAUB, J. H. (1975): "To rear a prosocial child: reasoning, learning by doing, and learning by teaching others". En DEPALMA, D. J. y FOLEY, J. M. (Eds.): *Moral development. Current theory and research.* Hillsdale N. J., L. Erlbaum.

TRILLA, J. (1992): "La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor". *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 15, pp. 33-38.

TURIEL, E. (1978): "The development of concepts of social structure: Social conventions". En GLICK, J. Y CLARKE- STEWART, A. (Eds.): *Studies in social cognitive development.* Nueva York. Gardner Press.

TURIEL. E. (1983): *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención.* Madrid. Debate. 1984.

TURIEL, E.; ENESCO, T. y LINAZA, J. (Comps.) (1989): *El mundo social en la mente infantil.* Madrid. Alianza.

TURIEL, E. and G.R. ROTHMAN (1972): "The influence of reasoning on behavior choices at different stages of moral development". *Child Development,* 43, 741-756.

VALKS, S. (1987): *Psicoanálisis y moralidad.* Barcelona. Herder.

VARIOS (1992): "La educación moral: Los contenidos". *Cuadernos de Pedagogía,* 201, pp. 15-18.

VILLAR, J. (1991): "Clarificación de valores". En MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M., *o. c.*, pp. 33-44.

WEINREICH-HASTE, H. (1982): "Piaget on morality: a critical perspective". En MODGIL, S. y MODGIL, C. (Eds.): *Jean Piaget. Consensus and controversy.* London. Holt, Rinehart and Wiston.

WESTON, D. y TURIEL, E. (1980): "Act-rule relations: Children's concepts of social rules". *Developmental psychology,* 16. 417-424.

WHITING, B. B. y WHITING, J. W. (1975): *Children of six cultures.* Cambridge Mass. Harvard University Press.

WRIGHT, D. (1971): *Psicología de la conducta moral.* Barcelona. Planeta. 1974.

YUSSEN, S. R. (1972): Moral reasoning from the perspective of others. *Child Development.* 47, 551-555.


UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA